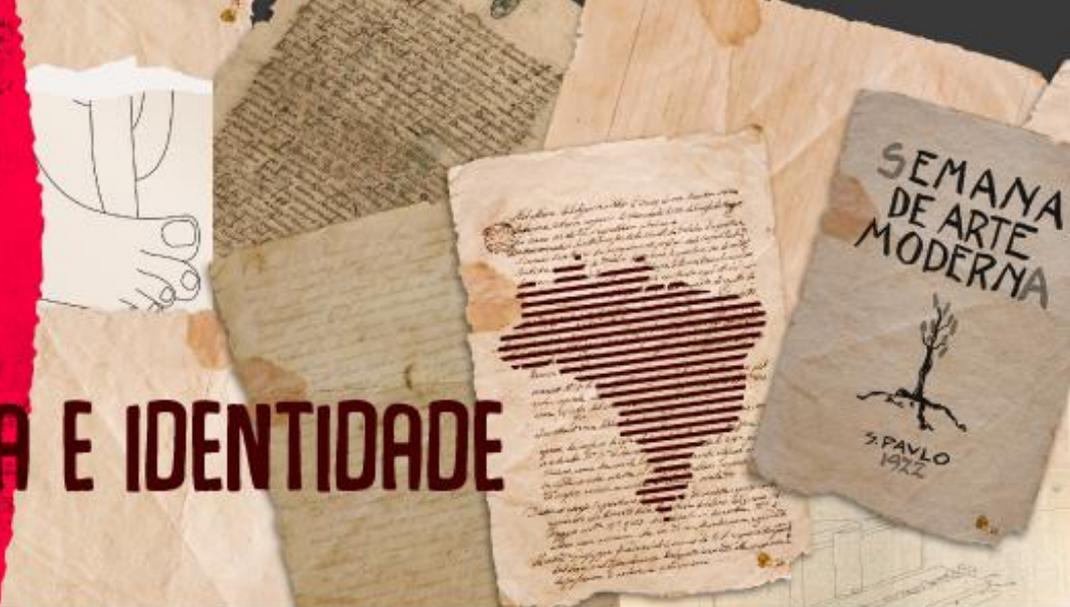


I CONGRESSO LUSO
BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

INDEPENDÊNCIA E IDENTIDADE



Programa de
**PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CADERNO DE RESUMOS

III CONGRESSO HUMANITAS –

I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

2022



Dados da Catalogação na Publicação

Impacto da pandemia da Covid-19 na saúde mental da comunidade escolar: um relato de experiência

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos – CRB 9/1636

C749a Congresso Humanitas PUCPR (3.: 2022 out. 3-6: Curitiba, PR).
2022 Cadernos de resumos do III Congresso Humanitas PUCPR;
I Congresso Luso Brasileiro de Educação: Independência
e Identidade [recurso eletrônico]. – Curitiba: 2022

822 p.; il.

Vários autores
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-00-67272-5

1. Educação – Congressos. 2. Aprendizagem. 3. Professores - Formação.
I. Congresso Nacional de Educação (1: 2022 out. 3-6 : Curitiba, PR). II.
Congresso Luso Brasileiro de Educação: Independência e Identidade (1.: 2022
out. 3-6: Curitiba, PR). III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. IV. Título.

CDD 20. ed. – 370.63

Organização: Patricia Lupion Torres

Editoração: Edna Liz Prigol

Os trabalhos que compõem os Anais 2022, na totalidade ou em parte, não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

Responsabilidade dos autores em relação aos textos publicados



APRESENTAÇÃO

O I Congresso Luso Brasileiro de Educação tem por objetivo promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social.

O evento será realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em parceria com a Universidade Aberta, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade do Porto, e apoio do Projeto CONNECT.

Nesse ano de comemoração do bicentenário da Independência do Brasil e do centenário da Semana da Arte Moderna, tem-se um grande momento para criar espaços de reflexão, no sentido de revisitar práticas e movimentos disruptivos em tempos autoritários e que possibilitaram introduzir novos paradigmas. Movimentos históricos que trouxeram muitas transformações e que impulsionam a buscar novas bases epistemológicas-metodológicas para repensar coletivamente o processo educativo para o enfrentamento da realidade complexa do mundo que vivemos.

Este congresso será um espaço para trocas de conhecimentos, momentos de debates, oportunidade de refletir criticamente, circunstância para a criação e inovação de ideias, pensamentos e ações, discutindo temáticas de grande relevância para a educação.

Será voltado à participação de profissionais e professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação do Brasil e do exterior.

A edição 2022 do III Humanitas – I Congresso Luso Brasileiro de Educação foi realizada de 3 a 6 de outubro de 2022 na modalidade online na cidade de Curitiba/Paraná/ Brasil.

COMISSÃO ORGANIZADORA

- Ariana Maria de Almeida Matos Cosme
- Bento Duarte da Silva
- Lucia da Graça Cruz Domingues Amante
- Neuza Sofia Guerreiro Pedro
- Patricia Lupion Torres
- Reginaldo Rodrigues da Silva
- Sara Dias Trindada

COMISSÃO TÉCNICA

- Edna Liz Prigol
- Reginaldo Rodrigues da Silva
- Solange Helena Corrêa

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Adailton Sergio Pupia
- Adelina Novaes
- Adilson Luiz Tiecher
- Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
- Ana Maria Eyng
- Ariana Cosme
- Bárbara Raquel do Prado Gimenez Correa
- Bento Silva
- Caroline Blazcko
- Cristina Miyaki
- Daniela Ferreira
- Daniele Saheb Pedroso
- Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
- Edna Liz Prigol
- Elaine Rossi Ribeiro
- Evelise Maria Labatut Portilho
- Evelyn de Almeida Orlando
- Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros
- Jamile Cristina Ajub Bridi
- Jaqueline Salanek
- Juliana Fernandes Junges Cararo
- Lina Morgado
- Lucia Amante
- Maria Elisabeth Blanck Miguel
- Maria Lourdes Gisi
- Marilda Aparecida Behrens
- Marília Torales
- Maurício Pastor dos Santos
- Neuza Sofia Guerreiro Pedro
- Patricia Lupion Torres
- Patricia Maria Forte Rauli
- Paulo Cesar de Barros



- Peri Mesquida
- Pura Lucia Oliver Martins
- Raquel Pasternak Glitz Kowalski
- Reginaldo Rodrigues da Costa
- Ricardo Lemes da Rosa
- Romilda Teodora Ens
- Rosa Lydia Teixeira Correa
- Rúbia Cristina Cruz
- Sandra Costa
- Sara Trindade
- Sirley Terezinha Filipak
- Soeli Pereira Donato
- Valdir Borges
- Vanessa Campos de Lara Jakimiu



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS COM AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS..... | 15 |
| A AUSÊNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 19 |
| AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES, AÇÕES E ALGUMAS POSSIBILIDADES... | 23 |
| A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE COMPANHAMENTO O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO HUMANA: UM OLHAR A PARTIR DA COMPLEXIDADE..... | 27 |
| A COMPLEXIDADE COMO UMA PROPOSTA EDUCACIONAL..... | 30 |
| A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO | 33 |
| ADOCIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ..... | 37 |
| A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IDENTIDADE DE SUJEITOS CAIÇARAS NO LITORAL PARANAENSE: DISCURSO, MEMÓRIA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS..... | 41 |
| A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO | 46 |
| A EDUCAÇÃO FERROVIÁRIA PARANAENSE NO ESTADO NOVO | 51 |
| A EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE JOSÉ COMBLIN E PAULO FREIRE | 54 |
| A EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL UM NOVO OLHAR A PARTIR DA ADIN 4439 . | 59 |
| A EJA COMO LABORATÓRIO DA DECOLONIALIDADE: O POTENCIAL TRANSGRESSOR DO LETRAMENTO DIGITAL..... | 63 |
| A ESCOLA QUE TRANSMITE CONTEÚDOS: UM RESGATE DE SEU VALOR CLÁSSICO | 67 |
| A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO ACADÊMICO..... | 69 |
| A FALTA DE METODOLOGIAS ATIVAS NO TERCEIRO ANO DO FUNDAMENTAL | 74 |
| A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA NA OBRA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE..... | 77 |
| A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA DESIGUALDADE SOCIAL | 81 |



| | |
|---|-----|
| A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-FORMADOR NA ESCOLA DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA | 85 |
| A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TRABALHO DISCENTE EFETIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 88 |
| A FUNÇÃO DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO E O USO DA TECNOLOGIA NA EJA E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 92 |
| A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CURSOS TÉCNICOS..... | 97 |
| A GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA HUMANIZADA | 101 |
| A HISTÓRIA DE VIDA DE FUTUROS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO ACERCA DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA | 106 |
| A INTERFERÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 111 |
| A HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR E POETA LEOPOLDO SCHERNER..... | 115 |
| A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO REGENTES E A ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 120 |
| A INTELLECTUAL MADRE CRISTINA SODRÉ DORIA: APONTAMENTOS DE SUA TRAJETÓRIA NO CAMPO RELIGIOSO | 124 |
| A INTERFERÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 139 |
| A JUVENTUDE BRASILEIRA E O SISTEMA DE COTAS EM FOCO: PERSPECTIVAS SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA | 143 |
| A LITERATURA NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO..... | 147 |
| A MÚSICA COMO FONTE PARA PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES | 151 |
| A PRESENÇA DA “VOZ” NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR | 156 |
| A PEDAGOGIA JESUÍTA: O <i>RATIO STUDIORUM</i> | 161 |
| A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CURSOS DE PEDAGOGIA - EM TEMPOS DE PANDEMIA..... | 173 |
| A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NAS AULAS DE DIDÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA | 177 |
| A SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO..... | 181 |



| | |
|--|-----|
| ANALFABETISMO FUNCIONAL: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A ESTA PROBLEMÁTICA | 184 |
| ANÁLISE DE VARIAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS PRESENTES NA LETRA DE CANÇÃO DE RAP “SUBIRUSDOISTIOZIN”, DE CRIOLO | 189 |
| APRENDIZAGEM PARA TODOS - UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO BANCO MUNDIAL | 194 |
| APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR | 198 |
| AS CONTRIBUIÇÕES DO CONNECT PARA O APRIMORAMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO | 202 |
| AS RELAÇÕES ENTRE O USO DAS TECNOLOGIAS, DISCIPLINA POSITIVA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 206 |
| AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PANDEMIA | 210 |
| AULAS REMOTAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... | 215 |
| BEM-ESTAR E EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ESTUDANTES | 219 |
| BRASILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL | 224 |
| BRINQUEDOTECA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO LÚDICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA | 241 |
| CIDADANIA AMBIENTAL: PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL | 245 |
| COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC ARTICULADAS À ECOFORMAÇÃO..... | 249 |
| CONSELHO DE CLASSE EM ESCOLA PÚBLICA..... | 253 |
| CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS, DE UM COLÉGIO PÚBLICO DE CURITIBA/PR..... | 257 |
| CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA FORMAÇÃO | 260 |
| CONVERGÊNCIAS DE ESTUDOS NO CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 263 |
| DE PROFESSORA FONTE À PROFESSORA PONTE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM..... | 267 |



| | |
|--|-----|
| DESAFIOS PEDAGÓGICOS, TECNOLÓGICOS E INFORMACIONAIS DA APRENDIZAGEM UBÍQUA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA | 271 |
| DESATANDO OS NÓS DAS EMOÇÕES INFANTIS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DOCENTE PARA TRABALHAR AS EMOÇÕES NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS | 276 |
| DIFICULDADES NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES ONLINE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 280 |
| DIFICULDADE E SUPERAÇÃO NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA | 284 |
| DIREITO À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19..... | 288 |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA DO SUL: ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL..... | 293 |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL..... | 297 |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 301 |
| EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA..... | 306 |
| EIXO DE SAÚDE DA FAMÍLIA (SF): A INTERAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA COM O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE..... | 322 |
| ENGAJAMENTO E COLABORAÇÃO POR MEIO DO METAVERSO MINECRAFT NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 326 |
| EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO PROJETO JOVENS EMPREENDEDORES MOBILIZADO PELO SEBRAE (S/AUTOR)..... | 329 |
| ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DO PERFIL DE PROFESSORES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB A COMPREENSÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA | 333 |
| ESCOLARIZAÇÃO ABERTA NO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM O PROJETO CONNECT | 338 |
| ESCOLARIZAÇÃO ABERTA: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE | 342 |
| ESCRITA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA | 347 |



| | |
|---|-----|
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE QUÍMICA: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE..... | 353 |
| ESTILOS INTELECTUAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO NOVO ENSINO MÉDIO..... | 356 |
| EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: PERFIL LEITOR DOS GRADUANDOS DE LETRAS E PEDAGOGIA | 360 |
| FERRAMENTAS DIGITAIS E SEUS USOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 364 |
| FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REPRESENTAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES | 370 |
| FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: REVISÃO INTEGRATIVA..... | 375 |
| FORMAÇÃO INICIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS..... | 380 |
| FUTSAL COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA..... | 384 |
| GESTÃO E PRESSUPOSTOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO ATUAL..... | 397 |
| HAITIANOS NO BRASIL E OS DIREITOS SOCIAIS: EDUCAÇÃO, SAÚDE, HABITAÇÃO E TRABALHO | 400 |
| HISTÓRIA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO ATÉ A DÉCADA DE 70 | 404 |
| HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DURANTE A PANDEMIA | 408 |
| IDENTIFICAÇÃO E ABORDAGEM DE CONFLITOS..... | 412 |
| IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 415 |
| IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO..... | 419 |
| JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO..... | 423 |
| LETRAMENTO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONIBILIZADOS AOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL PÚBLICA DO PARANÁ..... | 426 |
| LITERATURA E LINGUAGEM COMO UMA ABORDAGEM NA PSICOTERAPIA..... | 442 |
| MEMÓRIAS DA EXCLUSÃO: A REALIDADE ESCOLAR DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS..... | 446 |



| | |
|---|-----|
| METACOGNIÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O ESTADO DA ARTE PARA A COMPREENSÃO DO CAMPO DE ESTUDO | 450 |
| METODOLOGIA DE PROJETOS: O ESTUDANTE NO CENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL | 454 |
| MINECRAFT EDUCATION: O JOGO COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA | 457 |
| MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA: EVOLUÇÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS NO AUXÍLIO A ESTUDANTES | 461 |
| NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDO | 466 |
| NOVOS” SABERES: O FOLCLORE COMO ALIADO NA VALORIZAÇÃO DA MULTICULTURALIDADE BRASILEIRA E DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 469 |
| O ACESSO À INFORMAÇÃO E FAKE NEWS: IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA DE MUNDO | 472 |
| O CAPITAL HUMANO E A INSUSTENTABILIDADE DO CRESCIMENTO ECONÔMICO EM UM MUNDO EM DIÁSPORA..... | 476 |
| O CIVISMO BRASILEIRO SOB A ÓTICA DA ESCOLA DE PAIS DO BRASIL | 480 |
| O DIGITAL STORYTELLING PARA A AUTORREFLEXÃO E EMPODERAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR..... | 484 |
| O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS..... | 488 |
| O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PESQUISA: A REFLEXÃO E O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE..... | 492 |
| O DIREITO À SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL..... | 497 |
| O DIREITO DAS MULHERES, QUE NÃO SE ENQUADRAM NO PADRÃO, NORMATIVO NO CÁRCERE | 501 |
| O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES..... | 515 |
| O ÍNDICE H COMO MÉTRICA AVALIATIVA EM EDUCAÇÃO..... | 519 |
| O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A PEDAGOGIA TECNICISTA E APRENDIZAGEM ATIVA | 523 |
| O MÉTODO TEÓRICO NA PESQUISA CIENTÍFICA: O CAMINHO QUE CONDUZ AO OBJETIVO | 527 |



| | |
|---|-----|
| O NOVO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES, INCERTEZAS E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES | 542 |
| O PAPEL DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS | 546 |
| O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 549 |
| O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL..... | 553 |
| O PROTAGONISMO DA MULHER NA IMIGRAÇÃO | 570 |
| O TRABALHO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA..... | 574 |
| O TRABALHO DO PEDAGOGO NOS COLÉGIOS ESTADUAIS: A PRESENÇA DO GERENCIALISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO..... | 577 |
| O TRABALHO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS CONTRASSENSOS DA PEC 18/2011 | 581 |
| O USO DAS TICS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL..... | 586 |
| O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA FORMAÇÃO CONTINUADA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR..... | 591 |
| OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19..... | 595 |
| OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS NOSSAS CONSTITUIÇÕES..... | 600 |
| OS RETRATOS DA MULHER NO BRASIL OITOCENTISTA A PARTIR DA OBRA “DIREITOS DAS MULHERES E INJUSTIÇA DOS HOMENS” DE 1833 DE NÍSIA FLORESTA..... | 604 |
| PEDAGOGIA SISTÊMICA: A EXPERIÊNCIA DO SENAI/SC CAMPUS JOINVILLE NO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS..... | 621 |
| PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INCLUSÃO DE ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO..... | 637 |
| PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO DE OBJETO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO..... | 642 |
| PINTANDO CENÁRIOS, CONSTRUINDO ESTÓRIAS. UMA APLICAÇÃO PRÁTICANO ENSINO BÁSICO, UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO (EPE) | 646 |
| PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE MOMENTOS ASSÍNCRONOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 650 |



| | |
|---|-----|
| POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO | 654 |
| POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROUNI | 660 |
| POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | 664 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 668 |
| POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS CLASSES HOSPITALARES NA CIDADE DE CURITIBA – PR..... | 673 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS..... | 690 |
| PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL DE FONTES HISTÓRICAS: O ACERVO DE OBRAS RARAS DA BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE (SÃO PAULO)..... | 694 |
| PRIMEIROS PASSOS PARA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: O GRUPO DE ESTUDOS DO INSTITUTO AURORA COM O IFPR..... | 698 |
| PROCESSO COCRIATIVO DE ELABORAÇÃO DE UM MOOC – A EXPERIÊNCIA NO CONNECT..... | 702 |
| PROFESSOR HOJE A AULA É NORMAL? IDENTIDADES DE PROFESSOR/DOCENTE EM PERÍODO DE AULAS ON-LINE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 | 706 |
| PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO..... | 710 |
| PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO OLHAR PEDAGÓGICO | 713 |
| PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO: OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO CAMPO DE ESTÁGIO..... | 719 |
| PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E QUALIDADE DE VIDA NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL, NUMA PERSPECTIVA PARA A CIÊNCIA CIDADÃ..... | 723 |
| REA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASES CURRICULARES..... | 743 |
| RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA | 748 |
| RENOVAÇÃO CURRICULAR EM CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS: IMPLEMENTAÇÃO DE ITINERÁRIOS HÍBRIDOS NO (NOVO) ENSINO MÉDIO | 752 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PARENTAIS ASSOCIADAS AO APOIO ESCOLAR..... | 756 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE APOIO EM TURMAS DE INCLUSÃO | 759 |



| | |
|---|-----|
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES PDE-PR EM QUÍMICA: UM OLHAR PELA ANÁLISE DE SIMILITUDE SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA | 765 |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PDE/PR NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA | 770 |
| RUPTURA PARADIGMÁTICA A FAVOR DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM SALA DE AULA..... | 775 |
| SABERES E CONSTRUTOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE..... | 779 |
| SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLA..... | 784 |
| SENSOR DE NÍVEL D'ÁGUA – UM PROJETO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL..... | 787 |
| TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES: IMAGENS E EMOÇÕES..... | 790 |
| TELEMONITORAMENTO COVID: PARCERIA DA FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO E SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE JARAGUÁ DO SUL (SC) COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E PESQUISA..... | 795 |
| TEMPOS CONTADOS: A REFORMA EDUCACIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DO ESPÍRITO DA ÉPOCA (ZEITGEIST) | 799 |
| TERCEIRO SABER DE MORIN ARTICULADO À AUTOFORMAÇÃO | 803 |
| TINHA UM PRONOME NO MEIO DO VERBO: A POSIÇÃO MESOCLÍTICA EM TEXTOS JURISPRUDENCIAIS NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA | 807 |
| TRILHAS DE APRENDIZAGEM E A ESCOLHA DOS ITINÉRRARIOS FORMATIVOS: DESAFIOS E ESCOLHAS NO NOVO ENSINO MÉDIO | 811 |
| UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS. | 814 |
| UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DA VISUALIZAÇÃO DINÂMICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL | 818 |
| USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS E DO PROJETOR MULTIMÍDIA NA PRÁTICA DOCENTE | 823 |
| USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÕES POR COMPETÊNCIAS EM DISCIPLINA DO TERCEIRO SEMESTRE DE CURSOS DE ENGENHARIA..... | 828 |
| VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENEM | 832 |



A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS COM AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS

LITERACY FOR HOSPITALIZED STUDENTS WITH THE HELP OF TECHNOLOGY

Ana Flávia de Almeida Rocha
Kamila Gerhardt de Freitas
Milena dos Santos Siqueira

Palavras-chave: Tecnologias. Pedagogia Hospitalar. Alfabetização.

Keywords: Technologies. Hospital Pedagogy. Literacy

INTRODUÇÃO

O estudo tem a intenção de analisar o processo de alfabetização de crianças hospitalizadas com auxílio das tecnologias e demonstra a importância de suas práticas e tecnologias pedagógicas aplicadas no atendimento do aluno hospitalizado. A pedagogia hospitalar é uma modalidade de ensino diferente do Ensino Básico Regular, pois o público-alvo deste contexto é constituído de crianças que não podem frequentar a escola, mas o direito à educação de qualidade precisa ser garantido a esse público. No estudo a ênfase considera os estudantes que se encontram em processo de alfabetização, cujo acesso à educação não cessa durante a situação de hospitalização, o que torna o trabalho dos pedagogos bastante desafiador.

Dessa forma, o desenvolvimento do estudo se orientou na abordagem metodológica qualitativa, definida por Marconi e Lakatos (2010) como uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados. O problema de pesquisa tem a seguinte questão norteadora: Quais os benefícios de utilizar as tecnologias para



alfabetizar crianças hospitalizadas? Para que essa questão seja respondida no decorrer do trabalho, temos como objetivo geral: analisar os benefícios de utilizar as tecnologias na alfabetização de crianças hospitalizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atualidade, ainda encontramos hospitais, onde os procedimentos conservadores os tornam frios e temerosos tanto para as crianças como para os adolescentes, ali atendidos. De acordo com Matos e Mugiatti (2007, p. 21) “[...] há ainda que se considerar que os procedimentos conservadores da maioria dos hospitais sempre contribuíram, e ainda hoje contribuem, para que a sua realidade se mostre fria, impessoal e impregnada de carência de afetividade”. Esses espaços hospitalares frios refletem sérias consequências para as crianças que precisam ser internadas por um longo tempo, que bruscamente privadas do seu ambiente familiar e escolar. A hospitalização pode ocasionar danos no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo do educando, visto que, tanto a criança quanto o adolescente, estão construindo e reconstruindo saberes no espaço escolar.

Assim, nós professores devemos amenizar os possíveis danos que esses estudantes possam apresentar durante o processo de alfabetização e podemos contar com as tecnologias a nosso favor, então pode-se afirmar que “As tecnologias caminham para a convergência, a interação, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar [...]” (MORAN, 2007, p.89).

A educação e a tecnologia são áreas dependentes da ação do discente para se complementarem, tendo como base sua formação e aproveitando as possibilidades que esta parceria pode proporcionar. Para explicarmos melhor o conceito de alfabetização, buscamos fontes da autora Magda Soares, que define a alfabetização como uma faceta



linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, que focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita.” (SOARES, 2016: 38). Dentro desse contexto é possível que o aluno possa desfrutar de todos os recursos pedagógicos, agregados às ferramentas tecnológicas, de qualquer ambiente, mesmo que ele esteja em um quarto hospitalar. “A escola pode estender-se fisicamente até os limites da cidade e virtualmente até os limites do universo” (MORAN, 2007, p.99). Assim, a escola pode se estender até o contexto de hospitalização e tratamento de saúde prolongados via tecnologias educacionais.

RESULTADOS

O uso da tecnologia poderá auxiliar como instrumento pedagógico no processo de alfabetização em alunos hospitalizados, fazendo com que possam ter as mesmas oportunidades de estudo que uma criança no ensino regular, além de despertar o interesse e facilitar o manuseio de estudantes que estejam limitados. Por isso, devemos incluir as tecnologias dentro do plano de aula dessas crianças, utilizando-as como benefício que o professor possa mediar e adaptar dependendo do seu aluno e de seu planejamento. Para que esse processo ocorra de maneira significativa para o aluno, precisamos que os educadores tenham uma formação adequada de como utilizar os recursos tecnológicos a favor da educação, servindo como um complemento dentro das práticas pedagógicas realizadas nesse contexto. Considerando que a alfabetização é um dos processos mais importantes na vida escolar de uma criança, visando que é a partir dessa aprendizagem que diversas outras irão surgir.

REFERÊNCIAS

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 2 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.



MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.**
São Paulo: Papyrus, 2000.



A AUSÊNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE ABSENCE OF PLAYFULNESS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Maria Eduarda Vilha Morais

Palavras-chave: Matemática. Lúdico; Ensino. Aprendizagem Significativa.

Keywords: Mathematics. Ludic. Teaching. Meaningful learning

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a ausência de um ensino lúdico e significativo da matemática dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da experiência vivida dentro do Estágio Obrigatório II, no qual podemos compreender um ensino tradicional voltado a este componente curricular, baseando-se em livros didáticos que não trabalham uma questão prática e social dentro de sala de aula. A partir destas questões, como podemos tornar o ensino da matemática lúdico e significativo? Qual seria o papel do professor dentro deste ensino?

METODOLOGIA

A partir da experiência vivida em campo, assim como, a regência realizada em sala sobre sólidos geométricos com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, o presente trabalho será de caráter subjetivo, com foco na abordagem da pesquisa qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino lúdico pode ser compreendido como um importante instrumento para a formação do sujeito, possibilitando a autonomia, o desenvolvimento cognitivo e a espontaneidade do aluno. A partir deste fato, em minhas regências, procurei trazer atividades práticas para que os alunos pudessem interagir melhor com a proposta, pois a partir da observação que tive dentro de sala pude notar que as aulas em sua



maioria, eram baseadas em aulas expositivas com a utilização do livro didático.

A proposta trabalhada dentro do estágio foi a montagem de um sólido geométrico, logo após a aula expositiva que teve diálogos produtivos a partir da pergunta "onde podemos encontrar os sólidos geométricos no nosso dia a dia?" para a exposição, trouxe diversos tipos de sólidos feitos manualmente, para que atraísse a atenção dos alunos, já que a atividade proposta era a montagem de um. Pois o lúdico surte um efeito cada vez maior e mais positivo, trazendo o aluno a manifestar sua criatividade, sua competitividade sadia, raciocínio lógico, rápido, interação, noção de respeito às regras, mobilidade física, entre outros benefícios que o jogo e atividade empírica trazem ao educando. (ALMEIDA, 2013).

Para que a aprendizagem seja de fato significativa, é necessário que o aluno participe como sujeito ativo, relacionando sua realidade com os conhecimentos expostos em sala, interagindo com a turma e a aprendizagem lúdica consegue trazer tais características, podendo ser observado através da aplicação da regência, pois os alunos se interessaram pela proposta de montagem, assim como auxiliaram uns aos outros dentro do possível, o que tornou a atividade mais produtiva a partir da interação dos alunos.

O ensino da matemática busca o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da vivência de situações diárias, que sejam capazes de despertar curiosidade e interesse na solução dessas situações (CEMIN, RIGATTI, P.5, 2021), ou seja, ao ampliar e aplicar em sala jogos e atividades lúdicas, a criança estará mais propensa a absorver e compreender o conteúdo, pois ao se falar de aprendizagem significativa, podemos citar Ausubel, que compreende o conceito de aprendizagem mecânica - presente dentro das escolas brasileiras, como uma incorporação não subjetiva de novas informações, ou seja, ela é apenas memorística que não traz significados a longo prazo ao aprendiz.



Por consequência, o papel do professor é de incentivador, pesquisador e mediador deste processo, trazendo para a sala de aula jogos e atividades lúdicas que englobam as vivências dos alunos fora do âmbito escolar a fim de tornar a sala de aula um laboratório de experimentações - como explica a teoria cognitivista de Jean Piaget.

RESULTADOS

Ao observar os comentários citados acima, podemos compreender que devemos compreender quais são as necessidades da sala, assim como, trazer questões que estejam de acordo com a realidade vivida pelo aluno, utilizando jogos e brincadeiras lúdicas que tornarão a aprendizagem significativa e eficaz. É brincando que se aprende - e isso não vale somente para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Penha Pereira. **O lúdico como base para o ensino-aprendizagem**. Revista Científica da FASETE, Rios Eletrônica, 7 de dezembro de 2013. Acesso em Agosto de 2022

CEMIN, RIGATTI, Prof Dra Alexandra, Keitiane. **O Papel do Lúdico no Ensino da Matemática**. Conectus, publicado 31 de março de 2021. Acesso em Agosto de 2022. FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova Escola**, 2011. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>> Acesso em Agosto de 2022.





AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES, AÇÕES E ALGUMAS POSSIBILIDADES...

INSTITUTIONAL EVALUATION: REFLECTIONS, ACTIONS AND SOME POSSIBILITIES...

Edicléa Veiga¹
Paulo Sergio Miguel²
Sirley Terezinha Filipak³

Palavras-chave: Avaliação Institucional; EAD; gestão; estratégias.

Keywords: Institutional Assessment; EAD; Management; Strategy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se ao resultado de uma análise e reflexão sobre os dados resultantes da avaliação institucional de ensino superior na modalidade em EAD, a qual vem apresentando um baixo nível de estudantes respondentes, em uma instituição de ensino superior no Brasil, e sua sede está no Paraná. O objetivo da pesquisa é apresentar estratégias para elevar o número de participações no processo de avaliação, vistas a melhoria nos processos acadêmicos, tecnológicos, estrutura física e principalmente na sua gestão, justificado a pesquisa pela baixa adesão na avaliação institucional, tendo como metodologia aplicada a pesquisa exploratória em dados secundários, de abordagem qualitativa, com recorte intencional pelos pesquisadores compreendendo os períodos de 2018 e 2019, levantados pelo Instituto Bonilha, publicados no AVA da Instituição de Ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro desse contexto, foi possível perceber por meio dos dados apresentados que os números de estudantes que participam desse processo são inferiores ao desejado pela instituição. Segundo o

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR e e-mail: edicleaveiga@hotmail.com

² Doutorando em Educação, PUCPR e e-mail: paulo.miguel@pucpr.br

³ Doutora em Educação, PUCPR e e-mail: sirley.filipak@pucpr.br



Instituto Bonilha (2020), responsável pela pesquisa a pedido da instituição, mostrou a quantidade de respondentes e teve o papel de diagnosticar o porquê do baixo número de participantes por parte dos estudantes. Destaca-se que no ano de 2018, o número de estudantes participantes não chegou a 40%. Já para o ano de 2019, o número de participantes segundo o Instituto Bonilha (2020) também foi inferior ao esperado, atingindo 41%, mesmo tendo um aumento nas participações, estas não foram significativas para o contexto da IES. Uma Avaliação Institucional precisa ser inteiramente neutra, democrática e “causadora” da autonomia institucional. Dessa maneira, corroborando com o texto, os autores pesquisados foram: como aporte teórico destacou-se: Balzan (1995), Bese (2007), Demo (2005), Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Bertelli e Eyng (2004), Dias Sobrinho (1994; 1995), Oliveira (2005), além dos documentos do INEP (2007), ANDES (1986) e SINAES (2004). Oliveira (2005, p.56) propõe que, analisando o princípio da identidade institucional, quando se menciona que a universidade tem que se identificar e se autoavaliar e adquirir valores esta, “[...] deve se enquadrar em função do ensino, pesquisa e extensão. As instituições para serem reconhecidas devem desempenhar sua função social...” (OLIVEIRA, 2005, p.56). O objetivo primordial da Avaliação Institucional está necessariamente em amparar como característica dos cursos em EAD a obrigação com a transformação, o seu dinamismo e dessa forma, conservar elevado o grau de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem da instituição. Tendo em vista que a autoavaliação deve ser um “**processo contínuo**”, por meio do qual a instituição constrói conhecimentos sobre a sua própria realidade dentro de um contexto, identificando seus pontos fracos, os pontos fortes e as suas potencialidades, estabelecendo estratégias de melhorias.

RESULTADOS

Obteve-se enquanto conclusões de que a Avaliação Institucional é uma ferramenta que auxilia a gestão de qualquer IES, mas



principalmente, quando divulgada apresenta sua transparência para a sociedade. Em alguns cursos, os gestores, resgatam essas informações para ofertarem aos professores disciplinas em que eles podem ter um viés melhor e com isso tornar o seu desempenho mais satisfatório, além de suas realizações pessoais. Em outros casos, tomam-se por base essas informações para reestruturar a grade horária do curso e do professor, sempre tentando minimizar a insatisfação daquele professor com a turma, ou vice-versa, ou ainda com a disciplina e conteúdo. Os gestores ainda buscam outras estratégias que podem ser utilizadas pelos cursos, com base nas informações destacadas na Avaliação Institucional, entre elas: reuniões focadas com relação a deficiência das turmas, identificação e direcionamento dos professores que estão com deficiência em algum ponto, seja metodológico, técnico ou até mesmo de relacionamento, reuniões com representantes, que foram denominadas como “reuniões de qualidade”, entre outras ações que trazem um benefício para o curso a curto prazo. Mas, o mais importante percebeu-se que a Avaliação Institucional proporciona dados que, os gestores, podem internalizar para suas tomadas de decisões estratégicas.

REFERÊNCIAS

BALZAN, N. (Org.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BESE, R. M. B. **Um breve histórico da avaliação institucional no Brasil**. Artigo disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos>. acesso em 31/05/2022.

BERTELLI, Eliseu Miguel; EYNG, Ana Maria. **Avaliação institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhoria educacional**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira. **Avaliação das Instituições de Educação**



Superior. Brasília, 2004 Disponível em: [Sinaes - INEP](#) . Acesso: 31/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **NOME DO DOCUMENTO.** Brasília, ano Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes>. Acesso: 03/07/2022.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional da UNICAMP:** Processo, Discussão e Resultados. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade:** processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

OLIVEIRA, André Lúcio Moura et al. **O objeto da avaliação institucional na heteronômica política pública brasileira.** In: BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/o-objeto-da-avaliacao-institucional-na-heteronomoca-politica-publica-brasileira/1198 . Acesso em: 30 de maio de 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta das Associações Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira.** Cadernos ANDES, nº 2, jul. 1986.

Site: [http:// ANDES.doc](http://ANDES.doc) [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos(mec.gov.br)) acesso em 31/05/2022.



A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE COMPANHAMENTO O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO HUMANA: UM OLHAR A PARTIR DA COMPLEXIDADE

ASSESSMENT AS A PROCESS OF MONITORING THE DEVELOPMENT OF HUMAN COGNITION: A VIEW FROM COMPLEXITY

Soraia Batista Rodrigues¹

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Desenvolvimento Cognitivo. Complexidade.

Keywords: Learning. Assessment. Cognitive development. Complexity.

INTRODUÇÃO

A avaliação é o processo pelo qual a escola acompanha o desenvolvimento cognitivo do educando, por isso, a importância de refletir sobre a maneira como os educandos são avaliados e qual a visão da educação sobre o processo avaliativo. Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e teve uma abordagem qualitativa. O objetivo geral foi analisar a avaliação como mediadora do processo cognitivo a partir da teoria da complexidade de Morin (2014) e das ideias de avaliação de Luckesi (2005) e Hadji (2001). Os objetivos específicos foram: caracterizar a pedagogia complexa e apresentar a avaliação formativa como caminho de acompanhamento da aprendizagem do educando.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pedagogia da complexidade traz uma nova direção para a dinâmica da escola. Todavia, anterior a ela prevalecia a visão conservadora cartesiana que tinha uma prática pedagógica centralizada no professor e sua proposta pedagógica era vivenciada por meio da “[...]”

¹ Doutoranda em Educação pela PUC/PR. Professora de Filosofia na Faculdade Diocesana São José - FADISI. E-mail: soraiabaro@hotmail.com



transmissão e reprodução de conteúdo como verdades absolutas e inquestionáveis” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 65). O pensamento complexo traz uma nova visão de mundo e propõe a perceber as relações que existem entre as partes e o todo. A pessoa humana é um ser inacabado, por isso, tem necessidade de uma formação que seja integral, que trabalhe todas as áreas da sua existência, pois, é ao mesmo tempo biológico e cultural, é o *homo sapiens* e *demens* (MORIN, 2014, p. 52). Pode-se afirmar que “[...]somos animais e humanos ao mesmo tempo. Somos razão e emoção, simultaneamente. Somos afetividade e instinto, independentemente do nível cultural, da classe social, do gênero, da idade etc.” (SÁ, 2019, p. 37 – 38). A compreensão da proposta de Morin leva a entender que a prática pedagógica deve estar fundamentada em saberes que vão além dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares, mas em saberes “capazes de religar as diferentes dimensões humanas, superando práticas fundadas na uniformização, homogeneização, reducionismo, fragmentação, visão racionalista e individualista” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 75). Com a pedagogia complexa a relação professor-aluno é mediada pelo diálogo, e a prática “[...] conduz para que as atividades metodológicas sejam pautadas para envolver o sujeito cognoscente, considerando o contexto elemento estruturante da ação docente [...]” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 78). Assim, o processo educacional é permeado pela tríade ensino, aprendizagem e avaliação que devem caminhar juntas. A avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, pois tem a função de detectar o nível cognitivo do educando. Contudo, para o educador brasileiro, Cipriano Luckesi (2005), teórico da avaliação, “a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina”. E caracteriza o exame como uma ação que busca desempenho final, além de ser pontual, cortante, classificatório e seletivo. Ante o desafio de vivenciar a avaliação no contexto escolar, o educador francês Charles Hadji, pesquisador da avaliação, trabalha com a ideia de avaliação



formativa que aborda como uma “utopia promissora”. O referido teórico pontua que:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21).

Durante o percurso de ensino do aluno é necessário acompanhar a aprendizagem e refletir sobre os desafios encontrados que impedem o educando a avançar na compreensão dos conhecimentos que lhe são transmitidos. Esse acompanhamento da aprendizagem se dá pela avaliação. Portanto, a tríade (ensino, aprendizagem e avaliação) deve caminhar juntas e auxiliar o aluno em seu itinerário formativo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao jornalista Paulo Camargo em 08 de outubro de 2005. Disponível em: <www.lucksei.com.br> Acesso em: 09 de nov. de 2021.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2014.

SÁ, Ricardo Antunes de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.



A COMPLEXIDADE COMO UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

COMPLEXITY AS AN EDUCATIONAL PROPOSAL

Ana Lucia Lacerda Michelotto¹
Evandro Araújo de Aquino²
Pierre Narcisse Chery³

Palavras-chave: Complexidade. Ensino e aprendizagem. Nova tendência educativa

Keywords: Complexity. Teaching and learning. New educational trend

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o tema da complexidade como foco educacional, uma tendência cara aos cientistas e educadores. Esse conceito representa um novo desafio educativo, no qual merece toda nossa atenção. Entendemos que a complexidade faz parte do dia a dia, do contexto socioeconômico, político e cultural. É uma maneira de pensar e repensar, de formar e reformar as coisas por meio da educação, focando no ensino aprendizagem. Dessa forma, como a complexidade tem se tornado foco de ensino e aprendizagem na educação superior? Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os conceitos da complexidade como o foco de ensino e aprendizagem na educação superior. Para isso, utilizamos a metodologia com cunho qualitativo, analisando minuciosamente as bibliografias de vários autores. Nesse contexto, a complexidade apresenta como pressuposto que a aprendizagem se dá pela interação com o meio e suas experiências. Assim sendo, o professor tem o papel de mediação deste processo. Cabe também ao docente apresentar formas de interação com o meio e com as possibilidades de aquisição de conhecimento.

¹ Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) lucia.michelotto@pucpr.br

² Doutorando em Educação na PUCPR e-mail: evandro.aquino@pucpr.edu.br

³ Doutorando em Educação na PUCPR e-mail: pierre.chery@pucpr.edu.br



Assim, o conhecimento adquirido pelo estudante torna-se significativo. No paradigma da complexidade, a transmissão do conteúdo não é central na aprendizagem e sim a produção do conteúdo, visando o resgate do ser humano em sua totalidade valorizando suas múltiplas inteligências. Para Ferreira et al. (2010), “o paradigma da complexidade exige um fazer docente dialógico e democrático, o incentivo e a busca constante da produção autônoma do conhecimento”. Visa também visa propiciar uma prática pedagógica que seja inovadora e estimule o aluno a participar efetivamente no processo educativo. No que concerne aos resultados, salientamos que no contexto de complexidade, o ensino e aprendizagem na educação superior tem propiciado reflexões importantes em detrimento às práticas educativas tradicionais. De acordo com o pensamento filosófico abordado por alguns autores, a ciência trata de construir o objeto, extraíndo-o de seu ambiente complexo para o colocar no contexto experimental não complexo. A ciência não estuda a simplicidade do universo, senão representa uma simplificação heurística importante que pode deliberar certas propriedades assim como certas leis. De acordo com Bachelard (2001), “faz-se necessário compreender que existem “novas” estruturas (inter-trans-multi-pluri) disciplinares presentes no debate sobre a construção científica, e entende-se que é a partir destas relações que se pode ingressar na busca de “novos” paradigmas”. Essa forma de pensar de Bachelard, nos ajuda compreender a complexidade como algo não inventado, mas descoberto a partir dos estudos. Portanto, esperamos contribuir com o processo de compreensão da complexidade como nova tendência no âmbito educacional, baseado nas estratégias de aprendizagem diversificada para a formação de futuros profissionais multifuncionais na educação superior.

REFERÊNCIAS

DAVID, A.C. da C. e O., GILMARA dos S. **A teoria da complexidade: percepção no campo educacional.** In: MORIN: Os sete saberes necessários à educação do futuro. Revista Atlante: Cuadernos de



Educación y Desarrollo (maio, 2015). Disponível em:
<<https://www.eumed.net/rev/atlante/04/teoria-complexidade.html>>.
Acessado em: 01 de agosto de 2022.

GUILHERME A. A. e CHERON C. 2019. **Complexidade como uma proposta de desafio para pensar a Educação “fora da caixa**. Porto Alegre, RS. Disponível em:(PDF) Complexidade como uma proposta de desafio para pensar a Educação “forada caixa” (researchgate.net)>. Acessado em: 25 de abril de 2022.

BACHELARD, G. 1996. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.

BARROS L. **A complexidade do dia a dia educacional**. Brasil. 2007. Disponível em: A Complexidade Do Dia-a-dia Educacional (webartigos.com)>. Acessado em: 25 de abril de 2022.

FERREIRA, J.L., CARPIM, L., BEHRENS, M.A. (1). 2010. **Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade**: um novo caminhar na educação profissional. Boletim Técnico Do Senac, 36(1), 51-59. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/227>>. Acessado em: 20 de agosto de 2022.



A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO

The conception of disability throughout history: a brief reflection

Leandro Aparecido do Prado¹

Palavras-chave: Educação; Preconceito; Inclusão.

Keywords: Education; Preconception; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a trajetória da pessoa com deficiência ao longo da história e se justifica por entendermos que, esta foi imprescindível para os avanços atuais.

A DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

O conceito de deficiência se desenvolveu no decorrer dos tempos, influenciado por diversas culturas e transformações sociais. Os escritos de Platão (427-399 a. C.) e de Aristóteles (384- 322 a.C.), segundo Pessotti (1984), demonstram que a prática do abandono à morte dos deficientes era admitida pela sociedade em nome do equilíbrio social e da organização política.

Os deficientes com comprometimento mental eram considerados pela nobreza como sub-humanos, pois não exerciam nenhum poder político e não eram responsáveis pela sua própria subsistência. O abandono e extermínio eram práticas aceitáveis, já que esses indivíduos não se enquadravam nos modelos estéticos da organização sociocultural e política da época (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001).

A luta pela vida e por direitos básicos é narrada por Patton, Payne & Beirne-Smith (1985), citado por Carvalho (2000) que fazem um resgate da história. Até os anos de 1700, a sociedade apresentava

¹ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandrop Prado0507@gmail.com.



comportamentos e percepções variadas em relação ao deficiente, principalmente ao mental. A percepção da sociedade por concepções sociopolíticas aplica-se também às demais deficiências, pois eram vistos todos como iguais. Uma contradição, visto que a sociedade da época compreendia os deficientes ora como demônios, ora como sagrados.

Segundo Mazzotta (2011), os poucos serviços de atendimento, ocorriam em monastérios que ofereciam cuidados e amparo para as pessoas com deficiências, no entanto, ainda não existia a preocupação com o desenvolvimento e o tipo de atendimento que era destinado para esse público, reforçando o caráter assistencialista.

Segundo Pessotti (1984), a Igreja não se apresentava isenta de contradições e, por força do pensamento cristão, surge a concepção de que os deficientes tinham alma, atribuindo a eles responsabilidades morais que competiam aos cristãos, por isso, a deficiência era tida como castigo de Deus, influenciando na forma de tratamento aos deficientes. O cristianismo marcou o conflito entre caridade e castigo, sendo a segregação vista como uma forma de cuidado, contribuindo para escondê-los dos olhos da sociedade, deixando-os em mosteiros ou instituições, sob os cuidados de religiosos.

A dissociação entre a deficiência e o religioso, segundo Santos (2002), sofreu influência de nomes como Paracelso (1493-1541), Cardano (1501-1576) e posteriormente Esquirol (1772-1840) e Alfred Binet (1857-1911) que, passaram a considerá-la um problema de ordem médica, não mais teológica, dando espaço a concepção científica da deficiência. Os anos entre 1700 e 1860 foram marcados pelo humanismo renascentista, com ênfase nas pessoas e no seu desenvolvimento. Quanto à educação, Rousseau (1712-1778) defendia o princípio de ensinar o que os alunos eram capazes de aprender, dando ênfase na utilidade do conhecimento e no interesse do educando, vindo a influenciar outros pensadores e, posteriormente, a educação para os deficientes.



Os anos entre 1860 e 1890 foram marcados por uma mudança de atitude quanto à possibilidade de integração das pessoas com deficiência na comunidade, porém, com pouca repercussão. O pensamento era marcado pela força da concepção de transmissão genética da deficiência, sendo reforçado pelo movimento eugênico. Esse movimento marcou o período em que traços individuais eram herdados e que a evolução humana era baseada na transmissão genética. Assim, a segregação e a esterilização dos deficientes passaram a ser vistas como uma forma de proteção à sociedade, gerando um retrocesso nas conquistas. Entre 1890 e 1925, o movimento eugênico ainda era presente, Francis Galton defendia o controle genético e as descobertas de Mendel acerca das leis da hereditariedade reforçavam o pensamento de Galton a respeito das implicações genéticas das deficiências mentais.

Posteriormente, Alfred Binet desenvolveu a psicometria que ganha força, porém, segundo Carvalho (2000), os testes de inteligência desenvolvidos na época contribuíram de forma negativa, juntamente com a avaliação psicológica, que apontava os graus da deficiência e serviam para classificar e continuar a excluir. Castro (2012) revela que, nesse século, a medicina já se constituía como ciência e a psicologia ainda estava em busca de sua consolidação científica. Assim, era o diagnóstico médico que determinava a deficiência. O método psicológico de Binet complementava o diagnóstico médico, que, por meio de testes padronizados, propunha medir as diferenças e classificar os que não se enquadravam nos padrões considerados “normais”.

CONSIDERAÇÕES

As diferenças físicas e mentais foram e ainda se apresentam como um fator de exclusão. Assim, refletir sobre a história torna-se fundamental para que possamos evoluir culturalmente e combater o preconceito.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho. UNESP-Marília. Ano XI, nº. 21, março, p. 160-173, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, Fernanda Santos de. **Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski**. Universidade Estadual de Maringá- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq-Fundação Araucária - UEM, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS, Jaciete Barbosa do. **A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de “alunos com deficiência”**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002. Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.



ADOCIMENTO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

TEACHING ILLNESS IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF PARANÁ

Elza Fagundes da Silva¹
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²
Adriana Thomé³

Palavras-chave: Professor; Ensino; Mal-estar Docente; Políticas Públicas; Rede Estadual de Ensino.

Keywords: Teacher; Teaching; Teacher malaise; Public policy; State Education Network

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação apresenta-se, atualmente, como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos gestores públicos, pais, professores e pesquisadores. As demandas que afetam este campo são complexas e diversas e os setores educacionais vem passando por um processo dinâmico de mudanças para enfrentar os desafios impostos. Nesse contexto, o docente que atua para que sejam efetivados os pressupostos de uma educação com qualidade e que atenda aos anseios da comunidade educacional, enfrenta cada vez mais os desafios, haja vista que sofre pressões e cobranças, sendo atribuída a ele a responsabilidade por resultados.

Nesse caso, é importante compreender as causas que desencadeiam o sofrimento do profissional, seja físico ou psíquico. Via de regra, o docente trabalha em mais de um turno e/ou estabelecimentos distintos em razão de a remuneração para a classe ser baixa e ser preciso complementar a renda. Além disso, sente-se enfraquecido, desrespeitado, desmotivado, trabalhando num ambiente sem estrutura, com turmas cheias, alunos desinteressados e

¹ Professora da Rede Pública Estadual do Paraná. Mestra e Doutora em Educação pela PUC/PR.

² Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na PUC/PR.

³ Professora da Rede Pública Estadual do Paraná. Mestra em Religião, Sociedade e Cultura pela UMESP/SP e Doutoranda em Educação pela PUC/PR.



indisciplinados, com inúmeras negações de direitos e violações. A falta de apoio psicológico para esses profissionais compromete o desenvolvimento laboral, considerando que em muitas situações recai sobre eles a tarefa de resolver os problemas de aprendizagem e emocionais dos alunos. Esses pontos vêm criando uma crise de identidade nos docentes, que vão perdendo a referência sobre o que fazer, como trabalhar, como comportar-se em sala. O ofício de ensinar vai se perdendo juntamente com o papel do professor.

Este estudo investiga os fatores que contribuem para o adoecimento docente nas escolas de Ensino Básico na rede pública estadual do Paraná. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com apoio dos estudos de Esteves (1999), Codo (2006), Souza e Leite (2011).

Para a pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com 20 professores da Educação Básica que atuam em diversas escolas de Curitiba, com a finalidade de conhecer a sua percepção acerca das causas do adoecimento docente.

A pesquisa documental foi realizada com base no Relatório de Perícia Médica Dinâmico, que apresenta os dados sobre a concessão de licença-saúde e afastamento da função de servidores do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, no período 2017/2018. No período em análise o relatório revelou que 45,38% dos professores do Estado obtiveram licenças médicas por causas diversas, tendo sido registradas 55.042 licenças médicas para tratamento de saúde dos docentes, com 12.231 casos de afastamento de função (PARANÁ, 2017; 2018a). Mais da metade desses afastamentos possuíam relação direta com transtornos mentais ou comportamentais, seguidos pelas doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

De acordo com Esteves (1999), o professor sofre do denominado mal-estar docente, um tipo de doença social causada pela falta de apoio da sociedade, pelas condições pedagógicas, sociais e psicológicas, que



acarreta desmotivação e desencantamento pela profissão. Devido à sobrecarga de trabalho, realizado em condições de estresse, outro fator que pode ser considerado para a deflagração de processos de adoecimento é a diminuição ou a falta de tempo livre, fora do trabalho, para realizar outras atividades pessoais e de lazer. Situações como essas, expõem esses profissionais a uma condição de crescente vulnerabilidade e adoecimento (SANTOS ; WANZINACK, 2017).

Segundo Souza e Leite (2011, p. 1.106), o trabalho docente é compreendido como uma “atividade repetitiva, fragmentada e executada com a imposição de ritmos intensos”. Essa questão, resultante de suas condições de trabalho, vem despertando interesse como objeto de estudos no meio acadêmico e mostra que os afastamentos dos docentes de suas atividades podem estar relacionados diretamente com as condições de trabalho a que estão expostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento docente constitui um tema de grande relevância e tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas realizados no país nos últimos 15 anos. Este estudo revelou que os transtornos mentais e comportamentais e as doenças osteomusculares são as causas de adoecimento mais prevalentes e seus níveis são alarmantes, já que respondeu por cerca de 65% de todas as licenças-saúde e afastamento da função docente.

Esses resultados embora não permitam conclusões absolutas, chamam a atenção para a necessidade de se pensar de forma imediata, principalmente pela mantenedora da Rede Estadual, urgentes ações por meio de políticas públicas permanentes e efetivas voltadas a, se não solucionar, ao menos minimizar os problemas de saúde no campo da docência.



REFERÊNCIAS

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Dados da SEED. Mês de referência: dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>. Acesso em: 14 dez.2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e Previdência do Paraná (SEAP). Divisão de Medicina e Saúde Ocupacional (DIMS). Relatório de Perícia Médica Dinâmico. 2017. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=472>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SANTOS, J. K. L.; WANZINACK, C. **Saúde docente: um estudo de caso nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Matinhos – Paraná – Brasil**. Revista Eletrônica de Pesquisa e Docência. p. 115-128, 2017.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.



A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IDENTIDADE DE SUJEITOS CAIÇARAS NO LITORAL PARANAENSE: DISCURSO, MEMÓRIA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Teaching in basic education and caiçaras identity on the Parana's coast: discourse, memory and imaginary formation

Ana Maria da Silva
Marcos Vinicius Messino Godoi

Palavras-chave: Escola. Sujeitos Caiçara. Educação Básica. Discurso.

Keywords: School. Caiçara Subjects. Basic Education. Discourse

INTRODUÇÃO

A parte que atualmente se configura como litoral paranaense, antes da chegada dos portugueses, era habitada pelas tribos Tupi-Guarani, Jê e Carijó. Essas tribos eram inimigas dos Tupiniquins, habitantes da parte de terras que hoje compõe o litoral paulistano. Com a chegada dos portugueses e início dos confrontos, os índios ficaram sob o domínio dos padres da Companhia de Jesus, de 1610 a 1629, até que as missões fossem interrompidas pelos bandeirantes paulistas. Os Carijós foram, então, escravizados para a busca do ouro no planalto curitibano, abrindo a Serra da Graciosa (concluída em 1873), e os que conseguiram fugir avançaram para o interior do estado (HELM, 1995). Com relação ao modo de organização social e espacial do sujeito caiçara, Adams (2000) explicita como se davam as formas de alocação, bastante diversas daquelas próprias do sistema de propriedade do modo de produção capitalista. A noção de posse era conferida ao sujeito que primeiro abriu a área para cultivo, e esta era delegada às gerações seguintes. Com isso, a terra não assumia exatamente valor de propriedade, mas de moradia, de produção, de sobrevivência e de laços de convívio. Além dessa peculiaridade, Adams (2000) menciona o mutirão, hoje em processo de extinção, prática que era bastante



corriqueira na comunidade, uma forma de camaradagem e de trabalho coletivo, pois se constituía na troca de serviços por ocasião da colheita, construção e reparo de habitações, momentos estes em que participavam homens, mulheres e crianças. Importante dizer que não raro o pagamento de trabalhos era feito na forma do fandango, festa típica dos sujeitos caiçaras.

Contudo, a urbanização e investimentos imobiliários, visando o lucro e transformando os modos de produção, têm afetado profundamente as relações econômicas e de trabalho, razão pela qual o mutirão encontra-se em processo de extinção. Por conseguinte, os laços identitários da comunidade caiçara também são afetados.

Este trabalho dedica-se a analisar discursividades sobre e do sujeito caiçara a partir do aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa. A problemática motivadora da pesquisa está relacionada aos efeitos das forças ideológicas, materializadas na língua, que delineiam sujeitos históricos, a partir de uma perpetuação da memória discursiva do que é dito sobre eles, no (des)encontro com sentidos sobre os saberes culturais e que vão, assim, produzindo identidades. Nesse sentido, as inquietações que movem a pesquisa questionam: quais são os modos de constituição discursiva da identidade do sujeito caiçara? Onde circulam esses discursos acerca da cultura de trabalho caiçara? Há regularidades linguísticas nos dizeres dos e sobre os sujeitos caiçaras? Quais são os efeitos de sentido provocados pelo funcionamento ideológico a partir do discurso sobre o sujeito caiçara? Para respondê-las, o *corpus* discursivo de análise é composto por 20 (vinte) sequências discursivas de sujeitos caiçaras (entrevistados em ambiente escolar e em ambiente de trabalho) e de sujeitos não-caiçaras (professores e trabalhadores de entrepostos de pescados). A partir das análises, é possível compreender sentidos que constroem uma certa identidade ao sujeito caiçara. Pelo olhar do outro, materializado em discursos da indústria pesqueira e da escola servil ao modelo capitalista



de (re)produção, o caiçara é um sujeito que não é útil ao trabalho e ao estudo (é o sujeito “vadio” e “preguiçoso”).

Pelo olhar dos sujeitos caiçaras, reservado o limite das contradições e atravessamentos do discurso do outro, o esforço dos pais no trabalho pesqueiro é digno de reconhecimento, cansativo, valioso para o sustento familiar. Embora os filhos não queiram, em grande parte, permanecer, no futuro, em empregos relacionados à pesca, o discurso traz efeitos de validação do esforço e trabalho na lida com o mar. Em tensão, esses discursos sobre e do vão tecendo sentidos para e sobre o caiçara.

REFERÊNCIAS

ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, 2000. V 43. No. 1

ADAMS, C. *Identidade Caiçara: exclusão histórica e sócio-ambiental*. In: ABULQUERQUE, U, P de (org.). *Atualidades em Etnobiologia e Etnoecologia*. Palestras Convidadas do IV Simpósio Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002, Recife. **Anais [...]**. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002.

HELM, Cecília Maria Vieira. Kaingáng, Guarani e Xetá na Historiografia Paranaense. In: XIX Reunião Anual da ANPOCS, out. 1995, Caxambú. **Anais [...]** Caxambú, 1995, p. 2-28.

DIEGUES, A. C. Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar. São Paulo: Ática, 1983.

DIEGUES, A. C. et al. Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO; NUPAUB/USP, fev. 2004

DI RENZO, A. Escola e a formulação de políticas linguísticas. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Taguatinga, DF, v. 1, n; 2, p. 5-15, nov. 2008.

DI RENZO, A.M. A Língua Materna e Língua Nacional. **Anais do SEAD** 2008.



DOMINGUES, Andrea Silva; CARROZA, Newton Guilherme Vale. **História Oral, Discurso e Memória**. Tempos Históricos, Paraná, Vol. 17, p. 141-161, 2013.

EAGLETON, T. **Ideologia**: Uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GADET; F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. São: Pontes, 2004.

GUARATUBA E MATINHOS. **Praias, Balneários e Baías**: Guaratuba. 2016. Disponível em: <http://www.litoral.inf.br/guaratuba/praias/index.htm>. Acesso em: 8 jul. 2016.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica**: um espaço discursivo intervalar. Porto Alegre: UFRGS, 2008

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de

Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: A trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R.L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2007.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (org.), **Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito e Língua**. Porto Alegre: Nova Prova/PPG-Letras UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

INDURSKY, F. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e à deriva. **Revista Signo y Señá**, Argentina, n. 24, p. 91-104, 2008. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ORLANDI, E. P. **Políticas Linguísticas na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PASINATTO, R. Relações de trabalho e imaginário de língua na constituição dos sujeitos catadores de materiais recicláveis **Tese** de Doutorado: UFRGS, 2019



PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.



A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Anti-Racism education in initial education: the production of knowledge

Catarina Messias Alves¹
Fernando Lazaretti Onorato Silva²
Vânia de Fátima Matias de Souza³

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas de Ações Afirmativas. Formação de Professores.

Keywords: Educational Policies. Affirmative Action Policies. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre políticas educacionais, direciona-nos a assimilar a organização social interseccionado pelas relações de poder, que estabelecem e direcionam os alicerces da educação na sociedade. A inserção da população negra neste espaço institucionalizado faz emergir reações e tensões ao combate à opressão, de modo evidenciar os estigmas configurados em racismo estrutural e institucional, que perpassam as relações humanas e retiram direitos sociais dessa população em diferentes espaços (ALMEIDA, 2019).

A formação inicial configura-se como um espaço que coaduna com o romper de estereótipos e concepções pré-conceituais por meio da formação humana, que seconstitui de saberes a partir de ações e vivencias (DA SILVA; DE ALMEIDA JUNIOR, 2020). Permitindo ao sujeito recriar e repensar seus modos operante de entender a sociedade e seus estigmas trazidos pelo racismo estrutural e

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, catarina06alves@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, feelazaretti@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmsouza@uem.br



institucional a partir da práxis pedagógica e da ação dialética do cotidiano formativo.

Entendendo a valoração de uma educação antirracista no processo de formação inicial, tendo como foco o trabalho pedagógico centrado na ação reflexiva em que os saberes tratados se evidenciam como sendo contra hegemônicos trazendo a pauta da carência e necessidade da valorização e fortalecimento da identidade negra neste espaço formativo, surge a seguinte questão problema: como a educação antirracista tem sido retratada no contexto da formação inicial por meio das produções científicas? Para responder tal inquietação, o presente estudo tem como objetivo apresentar o levantamento das produções científicas acerca do processo de formação inicial pautada em uma educação antirracista. Optou-se para atender a tal objetivo realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI EENS, 2006).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Pimenta (2017), o fazer-se professor compreende visualizar os contextos sociais, políticos e as realidades da educação nas práxis pedagógicas. Entre as atribuições da formação inicial, para com o futuro professor, evidencia-se a constituição identitária. A partir do entendimento acerca da realidade social brasileira e caracterização do processo formativo, o movimento negro tem labutado em estudar, reestruturar e produzir saberes contra hegemônicos, de maneira sistematizada, para que haja o combate ao racismo e invisibilidade da identidade negra na educação, de modo a instituir uma educação antirracista. De acordo com Troyna e Carrington (1990) pautase uma educação com diferentes estratégias organizacionais, incluindo aspectos curriculares e pedagógicos com intuito de promover uma igualdade racial, de modo a eliminar formas de discriminação e opressão, nas esferas individuais e institucionais.



RESULTADOS

Para a coleta de dados utilizou-se o Periódicos Capes, sendo definidos como descritores e operadores booleanos “Educação Antirracista” AND “Formação Inicial”. Como critério de inclusão artigos no idioma português, e como exclusão, trabalhos duplicados. Dos 24 artigos, 19 foram excluídos, pelos critérios; 3 inicialmente foram descartados por não se encontrarem disponíveis na íntegra. Resultou-se em 2 artigos que foram analisados de acordo com princípios de Richardson (2017).

O levantamento do estado do conhecimento possibilitou compreender que a estratégia adotada para adequação e inserção da educação antirracista, se relaciona ao cumprimento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) por meio do artigo 26-A. Estabelecendo como conteúdo obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

De acordo com Dos Santos Lima et al. (2020), desenvolver atividades complementares que estimulem o debate e a vinculação das temáticas étnico raciais com a áreas da docência contribuem para uma educação antirracista, na qual os estudantes em processo formativo constituem sua identidade profissional de modo mais humanizado e social.

Dos Santos et al. (2022) menciona a importância da representatividade negra, nos âmbitos curriculares e presença docente, para que os alunos tenham pertencimento durante a formação inicial, e desenvolvam práxis pedagógicas críticas relacionando à realidade social.

Os estudos evidenciaram que instituir uma educação antirracista na formação inicial, demanda superar uma desigualdade social que se enraíza em diferentes componentes acadêmicos. No entanto, para uma educação multicultural preocupada com a diversidade necessita-se



superar estigmas estabelecidas e promover o pertencimento ao futuros docentes.

Por fim, uma educação antirracista no processo formativo impulsiona mudanças curriculares nos cursos, para que se tenha uma formação mais igualitária, pautada na defesa a diversidade. Possibilitando às práxis pedagógicas retirar da invisibilidade o pertencimento da população negra que (re)existe, resiste e persiste.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10/10/1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

DA SILVA, TATIANY Michelle Gonçalves; DE ALMEIDA JUNIOR, Dirceu Manoel; DIAS, Rodrigo Francisco. Como preparar um professor para “ser” inclusivo: reflexões sobre a formação docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e799106872-e799106872, 2020.

DOS SANTOS, Joedson Brito; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC-formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, v. 14, p. 86-108, 2022.

DOS SANTOS LIMA, Rafaela et al. Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 137-151, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. **Programa zumbi: uma ruptura no sistema educacional**, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: atlas, 1985.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006.



TROYNA, Barry; CARRINGTO, Bruce. **Education, racismo and reform.**
London:Routledge, 1990.



A EDUCAÇÃO FERROVIÁRIA PARANAENSE NO ESTADO NOVO THE RAILWAY EDUCATION OF PARANA IN THE NEW STATE

Rudá Morais Gandin¹

Palavras-chave: Ferrovias. Educação. Educação Profissional. História da Educação.

Keywords: Railways. Education. Professional education. History of Education.

INTRODUÇÃO

Na década de 1940, no intuito de tornar as ferrovias paranaenses mais eficientes, uma vez que se encontravam aquém de suas capacidades (PETUBA, 2014), o governo brasileiro, através do Decreto-lei nº 4.746 de 25 de setembro de 1942, institui a Rede de Viação Paraná Santa Catarina (RVPSC), cujo objetivo era formar seus trabalhadores por meio da instrução profissional. Nesse momento, que vai do ano de 1937 a 1946, estabeleceu-se no país o Estado Novo, dirigido por Getúlio Vargas. É nesse ínterim que ocorre, ao menos no Paraná, a instauração de escolas profissionais ferroviárias, as quais se relacionavam a uma necessidade econômica local, desencadeada pelo processo de industrialização e urbanização da época.

Em função do baixo número de trabalhos que se encontram publicados no país acerca dessa temática é que se vislumbra a importância da presente pesquisa, uma vez que a discussão a respeito dessas escolas e seus projetos educacionais a tornam visíveis, contribuindo, desta forma, com a história da sociedade e da educação paranaense. Assim, o problema que se atribui a esta pesquisa é: que relações políticas e econômicas se achavam entre o projeto educacional ferroviário, empreendido pela RVPSC, e o plano de

¹Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bolsista CAPES. rudagandin@gmail.com.



modernização, de urbanização e de industrialização realizado pelo Estado Novo?

O presente trabalho tem como principal objetivo estudar as instituições de educação profissional e a criação da RVPSC no estado Paraná, analisando os fatores que as fizeram emergir e as relações que havia entre elas e o projeto de industrialização e de urbanização do período. Para tanto, apoiado em pesquisa documental, em especial da legislação do período e atas de reuniões, intenta-se investigar três escolas ferroviárias, situadas em municípios diferentes, uma em Curitiba/PR, outra em Ponta Grossa/PR e a última em Mafra/SC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em razão da grande dificuldade em alocar no país uma mão de obra qualificada, vinda em particular da Europa, por ocasião da segunda guerra mundial, o Estado brasileiro se viu forçado a formar e preparar seus trabalhadores, como discute Romanelli (2014). Convém assinalar que é nesse contexto entre guerras e de instauração do Estado Novo, que ocorre um importante reforma do ensino, a Reforma Capanema, que culminou na promulgação das leis orgânicas, responsáveis por estruturar o ensino profissional, cujo estabelecimento se revelou, segundo Romanelli (2014), uma preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal.

O surgimento das instituições de educação profissional ferroviária é derivado das relações que se intrincavam no âmbito do Estado, aqui compreendido na esteira das contribuições de Poulantzas (2015). Daí, então, é possível pensar que, embora sob um governo autoritário, como se mostrou o regime do Estado Novo, as políticas por ele empreendidas não deixavam de atuar desde um campo, certamente muito disputado, todavia arraigado em sua essência, marcado pelas relações de produção capitalista. Assim, conforme é possível observar em Orso (2013), a história da educação não existe num sentido estrito, como se ela fosse algo à parte do restante da história geral, é preciso



entendê-la no interior de um contexto, assinalado por questões econômicas, políticas e sociais.

RESULTADOS

Aponta-se, ao final desta pesquisa, que a formação destinada aos trabalhadores da estrada de ferro, a qual era empreendida como parte integral do projeto político de industrialização do país, guardava não só uma preocupação econômica, mas também relacionada às condutas dos trabalhadores, pois se requeria um trabalhador que cultuasse as ideias nacionalistas, propagados pelo Estado Novo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1942. **Decreto-lei, nº 4.746 de 25 de setembro de 1942.** Institue, com personalidade própria de natureza autárquica, a Rede de Viação Paraná-Santa Catarina e dá outras providências. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4746-25-setembro-1942-414822-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In: SILVA, João Carlos... [et al.] **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

PETUDA, Rosângela Maria Silva. Experiências ferroviárias na cidade de Ponta Grossa (PR) (1955-1997). **História e Perspectivas**, Uberlândia (51): 185-217, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/28892>. Acesso em: 19 jul. de 2022.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.



A EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO NO PENSAMENTO DE JOSÉ COMBLIN E PAULO FREIRE

POPULAR EDUCATION AND THE LIBERATION PROCESS IN THE THOUGHT OF JOSÉ COMBLIN AND PAULO FREIRE

Adriana Thomé¹
Elza Fagundes da Silva²

Palavras-Chaves: Educação Popular. Libertação. José Comblin. Paulo Freire.

Keywords: Popular Education. Release. Joseph Comblin. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação popular permanece contemporânea devido aos mesmos agentes que lhe deram integração teórica e limite epistêmico. Para eles, a educação popular continua na pauta das reivindicações dos direitos humanos e reconhecimento da cidadania. Entre estes, encontram-se os que imputam à arte da educação popular uma força oposta, que faça aversão às abordagens de acordo com as tradições conservadoras e promova um processo de libertação.

A partir dessa breve contextualização, o estudo apresenta o seguinte problema: qual a relação entre a arte da Educação Popular e o processo de libertação no pensamento do teólogo José Comblin e do educador Paulo Freire? Para tal, optou-se por fazer uma leitura de suas obras, que além de referenciais teóricos fundamentais, são um meio para explicitar essa relação. Além disso, foi feita uma leitura paralela da biografia de ambos, a qual é marcada pela luta em prol de questões que implicam a “libertação” e que têm na educação popular uma de suas principais ferramentas.

A concepção de liberdade é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na

¹ Professora da Rede Pública Estadual do Paraná. Mestra em Religião, Sociedade e Cultura pela UMESP/SP e Doutoranda em Educação pela PUC/PR.

² Professora da Rede Pública do Estado do Paraná. Mestra e Doutora em Educação pela PUC/PR.



medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica [...]. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo aluno (FREIRE, 2001, p.49).

O objetivo geral desta pesquisa foi o de identificar a relação entre o processo de libertação e a Educação Popular no pensamento de Comblin e Freire. Para tanto, procurou-se uma aproximação entre a Educação Popular e o eixo fundamental do pensamento do teólogo e do educador: a vocação para liberdade enquanto temática pensada a partir da perspectiva antropológica e social da libertação do ser humano, como vocação própria de cada indivíduo, bem como da implicação dessa liberdade que compreende a responsabilidade para com o outro, como dimensão essencial para o engajamento na luta pela mudança da sociedade. Assim, o estudo centrou-se na busca por argumentos com os quais seja possível apresentar outra dimensão de educação, diferenciada daquela que deu origem às práticas pedagógicas tradicionais, sob o formato da educação bancária, criticada por Paulo Freire, delimitando um conjunto de elementos mediadores à reflexão sobre a educação popular como processo de libertação.

A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isto mesmo é uma educação política (FREIRE, 1981, p110).

Na presente pesquisa, usou-se o modelo teórico-metodológico que vai do concreto inicial à abstração, e deste ao concreto permeado de conceitos. Em relação à técnica empregada para a coleta de dados e análise bibliográfica, temos: a) uma técnica de documentação indireta, na qual se explicita uma revisão literária das obras de Comblin e Freire e dos autores que dialogam com os mesmos, visando às suas limitações, definições, fundamentações e postulados; b) um levantamento bibliográfico-histórico sobre a educação popular, a fim de constituir a contextualização do objeto de pesquisa. Isso transcorreu



após a elaboração do referencial teórico e do contexto epistemológico, os quais foram compilados por meio de bibliografias disponíveis em livros, artigos em revistas especializadas, trabalhos científicos e *sites* afins.

A condução de uma investigação prevê a estruturação de uma fundamentação teórica que servirá de base para a realização da análise dos dados coletados. Considerando a pergunta da pesquisa e os objetivos estabelecidos para este estudo observa-se que tratar a educação popular como um processo de libertação na perspectiva teórica de Comblin e Freire implica em se reportar ao estudo de suas obras e daqueles com os quais eles dialogam.

Enfim, como resultado o estudo mostrou que a relação da Educação Popular e a libertação no pensamento de Comblin e Freire pode ser considerada uma relação de afinidade entre visão e método. O processo da educação popular visa proporcionar a conscientização, a autonomia e a libertação do sujeito enquanto a prática pastoral de libertação busca o mesmo objetivo, porém tem a fé como instigadora para o desenvolvimento de ações que se dão no campo da Educação Popular.

Ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser 'demoníaco'. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas (FREIRE, 1981, p. 91).

REFERÊNCIAS

COMBLIN, José. **A força da palavra**: "No princípio havia a palavra". Petrópolis: Vozes, 1986.

COMBLIN, José. **A Ideologia da Segurança Nacional**: O poder militar na América Latina. Rio de Janeiro, 1978.

COMBLIN, José. **A liberdade Cristã**. São Paulo: Paulus, 2009.

COMBLIN, José. *A Profecia na Igreja*. São Paulo: Paulus, 2008a, p. 287.

COMBLIN, José. *A vida: Em busca da liberdade*. São Paulo: Paulus, 2007a.



- COMBLIN, José. **Antropologia Cristã**: Série III: A libertação na história. Petrópolis:Vozes, 1985.
- COMBLIN, José. **Cristãos rumo ao século XXI**: nova caminhada de libertação. SãoPaulo: Paulus, 1996.
- COMBLIN, José. **Curso Básico para Animadores de Comunidades de Base**. 6ª.Edição. São Paulus, 2008b, p. 153.
- COMBLIN, José. **Educação e fé**: os princípios da educação cristã. São Paulo:Herder, 1962.
- COMBLIN, José. **El Proyecto Aparecida apud Renacer de una Esperanza** (livrodigital). Fundación Ameríndia, 2007, ISBN: 978-958-8215-24-2
- COMBLIN, José. **Jesus de Nazaré**. São Paulo: Paulus, 2010a, p.116.
- COMBLIN, José. *Nação e Nacionalismo*. Duas cidades, 1965, p. 225
- COMBLIN, José. **O Espírito Santo e a Libertação**: Série II: O Deus que liberta sepovo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COMBLIN, José. **O Espírito Santo e sua Missão**: Breve curso de Teologia. SãoPaulo: Ed. Paulinas, 1983.
- COMBLIN, José. **O Neoliberalismo**: Ideologia dominante na virada do século: Sérielll: Desafios da Cultura. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COMBLIN, José. **O que é Verdade?** (Coleção Questões Fundamentais da Fé) SãoPaulo: Paulus, 2007b, p. 79.
- COMBLIN, José. **Os desafios da cidade no século XXI** (Coleção temas da atualidade).2ª. edição. São Paulo: Paulus, 2003, p.51.
- COMBLIN, José. **O povo de Deus**. 2º. ed. São Paulo: Paulus, 2002. p. 17-21.
- COMBLIN, José. **Padre Cícero de Juazeiro**. (Coleção Biografia). São Paulo: Paulus,2011a, p.47.
- COMBLIN, José. **Padre Ibiapina**. (Coleção Biografia). São Paulo: Paulus, 2011b,p.63.
- COMBLIN, José. **Perplexidades de quem Educa**: a educação cristã forma paraliberdade? Vida Pastoral, janeiro-fevereiro de 1998a, p. 7 -12.
- COMBLIN, José. **Quais os desafios dos temas teológicos atuais?** (Coleção Questões Fundamentais da Fé). São Paulo: Paulus, 2007c, p.79.



COMBLIN, José. **Teologia da enxada**: Uma experiência da igreja no Nordeste. Petrópolis: Vozes, 1977.

COMBLIN, José. **Viver na Esperança**. São Paulo: Paulus, 2010b, p.111.
COMBLIN, José. *Vocação para a Liberdade*. São Paulo: Paulus, 1998b, p.319.

COMBY, Jean. **Para ler a História da Igreja**: do século VX ao século XX. Tradução: Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001, p.242

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 8ª. Edição. Petrópolis: Vozes, p.69

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.149.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001, p. 116.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007b, p. 150.

FREIRE, Paulo. **Educar para transformar**: Almanaque histórico. São Paulo: MercadoCultural, 2005a, p.32

FREIRE, Paulo. **Educar para transformar**: Guia do Professor. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Petrobrás, 2005b, p.28.



A EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL UM NOVO OLHAR A PARTIR DA ADIN 4439

Religious education en Brazil: a new look form the ADIN 4439.

Elza Fagundes da Silva¹

Alboni Marisa Duedeque Pianovski Vieira²

Adriana Thomé³

Eraldo Oliveira Rebelo⁴

Palavras-chave: Ensino religioso. Constituição Federal. Escolas Públicas. Rede Estadual de Ensino.

Keywords: Religious education. Federal Constitution. Public schools. State Education Network.

INTRODUÇÃO

Um acordo firmado por entre o Governo do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil (BRASIL, 2009), dispôs que o ensino religioso constitui disciplina de matrícula facultativa das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa em conformidade com a Constituição e outras leis vigentes.

Em razão desse acordo, em 2017 foi impetrada no Supremo Tribunal Federal – STF a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN 4439, que trata do Ensino Religioso nas escolas públicas em que apresenta que o conteúdo confessional embora com matrícula facultativa, fere a laicidade do Estado e a liberdade religiosa, bem como a igualdade de acesso e tratamento a todas as confissões religiosas, em conformidade com art. 210, §1º, da constitucionalidade do artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O STF, por maioria, julgou improcedente a ADIN.

¹ Mestra e Doutora em Educação pela PUC/PR. E-mail: efagundesilva@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUC/PR. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensuem Educação na PUC/PR. E-mail: alboni@alboni.com

³ Mestra em Religião, Sociedade e Cultura pela UMESP/SP e Doutoranda em Educação pela PUC/PR. E-mail: libiebrasil@gmail.com

⁴ Especialista em Pedagogia Escolar pela Uninter. E-mail: eraldor@seed.pr.gov.br



O problema da pesquisa seria como adequar esta disciplina com base no entendimento do STF, visto que questões religiosas afetas ao ensino são complexas e diversas e as escolas não podem impedir a livre manifestação e expressão da crença de cada aluno.

Assim, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), como órgão normativo de legislação necessita rever as normas exaradas em 2006, qual seja, Deliberação n.º 01/06-CEE/PR, considerando que o Ensino Religioso proposto nesse documento destacou o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania, favorecendo a formação de atitudes e valores, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade e de tolerância em que se assenta a vida social.

Nesse cenário, esta pesquisa de cunho bibliográfico e documental, com apoio dos estudos de Cunha (2013), pretende apontar os conceitos de laicidade e as alterações no Ensino Religioso considerando o novo paradigma a ser adotado pelas instituições, substituindo no programa curricular das escolas públicas a possibilidade do ensino confessional e sobre a defesa da laicidade do Estado que tem como fim a garantir à liberdade religiosa de todos os estudantes, considerando que o Estado não se associa e nem pode se sobrepôr a nenhuma religião.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A laicidade é um princípio da construção da democracia, contudo os ministros do STF entenderam que a modalidade de ensino religioso a ser ministrada nas escolas públicas não seja apenas aquela de caráter não- confessional, sendo permitido ainda os modelos confessional e interconfessional.

Cunha (2013, p.7) considera que o Estado laico deve ser imparcial diante das disputas do campo religioso, privando-se de nele interferir, seja por apoio ou bloqueio a alguma confissão religiosa. Em



contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades.

A laicidade diz respeito não apenas ao direito de professar ou não uma religião e ao dever de neutralidade do Estado em matéria religiosa, mas também à garantia de igual direito de representação pelas comunidades religiosas nos espaços públicos do Estado (DINIZ et al., 2010, p.29).

Por essa razão pensar no Ensino Religioso como uma maneira de compreender o papel da família, comunidade, dos valores e ética, do respeito à diversidade de várias culturas de uma sociedade e principalmente no respeito à liberdade de expressão e pensamento envolve princípios e conceitos além da religião.

De acordo com Domingos (2009, p. 52), “a liberdade de religião é um dos elementos da consciência individual, princípio fundamental dos direitos do Homem e como tal deve ser considerada”. Nesse contexto, estudantes pertencentes à determinada religião, bem como aqueles que optam por não possuir vínculo com qualquer uma delas devem ter seus direitos respeitados e de igual forma considerados enquanto seres em formação contínua.

RESULTADOS

A análise demonstrou que as escolas públicas têm um desafio a ser enfrentado no sentido de adequar a disciplina do ensino religioso com base no entendimento do STF de que pode ser confessional, sem, contudo, ofender a liberdade de crença dos estudantes e o acesso ao tratamento de todas as confissões religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O STF, em 2017, decidiu que o Ensino Religioso pode promover crença específica. A oferta é obrigatória para a escola e facultativa para o estudante. O tribunal entendeu que a pluralidade de crenças e a



tolerância - que é princípio da Constituição Federal - pode ter conteúdo confessional em matérias não obrigatórias nas escolas.

Dessa forma, faz-se necessário rever as normas pelos Conselhos Estaduais de Educação para a disciplina do ensino religioso nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 698**, de 03, de setembro de 2009, que aprova o texto do Acordo entre a República Federativa

do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4339**, de 27 de setembro de 2017, que trata do Ensino Religioso nas escolas públicas. Brasília, 2017.

CUNHA, L. **Educação e religiões**: A descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2013.

DINIZ, D; LIONÇO, T. Educação e Laicidade. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.;

CARRIÃO, V. (orgs.). **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010, p.5-32.

DOMINGOS, M.F.N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, setembro 2009, p. 45-70.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 01/06**, de 10 de fevereiro de 2006, estabelece as normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, Curitiba, PR, 2006.



A EJA COMO LABORATÓRIO DA DECOLONIALIDADE: O POTENCIAL TRANSGRESSOR DO LETRAMENTO DIGITAL

YOUTH AND ADULT EDUCATION AS A LABORATORY OF DECOLONIALITY: THE TRANSGRESSIVE POTENTIAL OF DIGITAL LITERACY

Bruno dos Santos Joaquim¹

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Decolonialidade. Inclusão digital. Letramento digital; Tecnologias.

Keywords: Youth and adult education. Decoloniality. Digital inclusion. Digital literacy. Technologies.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo apresentar indicações teóricas, sistematizadas por meio de revisão bibliográfica, capazes de identificar a educação de jovens e adultos (EJA) como laboratório da decolonialidade, sobretudo da colonialidade do saber, a partir do processo de letramento digital de seus sujeitos. Trata-se de uma aproximação teórica entre os estudos dedicados a compreender o papel do letramento digital no empoderamento de grupos sociais subalternizados e estudos situados na interface entre a EJA e a perspectiva decolonial latino-americana. Levando em consideração o histórico de abandono da EJA pelas políticas educacionais, este estudo posiciona-se em favor do reconhecimento do seu potencial emancipador. Do mesmo modo, ressalta-se o potencial insurgente de seus sujeitos, em um movimento coletivo marcado pela diversidade cultural resistente. Este posicionamento é capaz de apresentar caminhos para que a educação contribua com o processo de empoderamento, na acepção freiriana (FREIRE & SHOR, 1986), de grupos sociais subalternizados e com a identificação de brechas para a subversão da colonialidade do saber, apresentada como elemento

¹Mestre e Doutorando em Educação, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – bruno.joaquim@unifesp.br



central da pedagogia decolonial.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Os sujeitos da EJA são, desde as primeiras experiências de formação de pessoas adultas, identificados em uma posição deficitária, de inferioridade e subalternidade, para os quais é negado o direito a uma vida justa. A EJA, compreendida como laboratório da decolonialidade, pode ser potencialmente transgressora, potencialmente capaz de confrontar o processo de invasão cultural e reificação do oprimido. A tomada de consciência por meio da relação dialógica desdobra-se na ação transformadora da realidade e exige do educador uma postura política insurgente (DI PIERRO, 2005; ARROYO, 2017).

O conceito de letramento digital está, deste modo, relacionado às práticas sociais digitais que se dão no ciberespaço. Na visão de Buzato (2008), o letramento digital refere-se à habilidade de se inserir em práticas sociais nas quais a escrita, mediada pelas tecnologias digitais, tem um papel significativo e a competência de construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação eletrônica. Seu sentido adquire potencial subversivo das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, dapadronização, da imposição de necessidades de alguns a todos e do fechamento dos significados das tecnologias digitais em função de tais necessidades.

A defesa do seu potencial transgressor tem forte aderência à cosmovisão freiriana (FREIRE, 2002), centrada no diálogo, na autonomia e na educação como prática de liberdade. Do mesmo modo, alinha-se também com a crítica ao grafocentrismo digital e qualquer concepção de tecnologia aparelhada pelo discurso da neutralidade. Neste sentido, é capital reconhecer, além do seu caráter político, a necessidade de direcionar as práticas sociais desenvolvidas em suporte



digital, reconhecendo o papel do letramento digital para o empoderamento e transgressão das estruturas de poder vigentes.

Delimita-se, deste modo, o diálogo entre estas perspectivas críticas sobre o letramento digital e a EJA e o giro epistêmico proposto pelo pensamento decolonial. O termo decolonialidade deriva de uma perspectiva teórica que os autores do grupo Modernidade/Colonialidade expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (WALSH, 2019; OLIVEIRA, 2018). Há, portanto, a necessidade de se colocar em primeiro plano os saberes subalternizados por esta estrutura perversa.

RESULTADOS PARCIAIS

Ao aproximar os estudos dedicados à compreensão do papel do letramento digital no empoderamento de grupos sociais subalternizados e estudos situados na interface entre a EJA e a perspectiva decolonial latino-americana, o estudo tem por objetivo apresentar indicações teóricas, sistematizados por meio de revisão bibliográfica, capazes de identificar o potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber, propondo transformar a EJA em um laboratório da decolonialidade.

A elaboração teórica aqui apresentada carece de mais elementos. Espera-se que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, seja possível verificar empiricamente os modos como o letramento digital pode mobilizar processos de enfrentamento da colonialidade do saber na EJA.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M.. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BUZATO, M.. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. vol.13, n.38, p. 325-342, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010> Acesso em 17 jul. 2016.

DI PIERRO, M. C.. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v.26, n. 92, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1986.

OLIVEIRA, L. F.. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: ed. Selo Novo(1ª ed.), 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re- existir e re-viver. In.: CANDAU, V. M., **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.



A ESCOLA QUE TRANSMITE CONTEÚDOS: UM RESGATE DE SEU VALOR CLÁSSICO

The school that transmits content: a rescue from its classical value

Gabriel Fernandes da Silva¹
Maria Elisabeth Blanck Miguel²
Michelle Ariane de Lima Seabra³

Palavras-chave: Função da escola. Conteúdo. Educação.

Keywords: Function of the school. Content. Education.

INTRODUÇÃO

Em nossa atualidade, defender a função social da escola enquanto uma instituição que tem por finalidade transmitir conteúdos, é correr o risco de parecer retrógrado, ultrapassado, desatualizado, obsoleto. Isto porque, no campo educacional, o termo conteudista já foi bem gasto na vasta literatura acadêmica. De outro lado, os discursos correntes sobre as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e inovadoras metodologias de ensino, ganham cada vez mais espaço como caminhos possíveis para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, a dificuldade que a escola tem em ensinar as crianças. Essas ferramentas que contribuem para o processo educativo, a depender de como são utilizadas, embora assumam um discurso inovador (com um viés, muitas vezes, mercadológico) já foram tema de proposição no início do século XX e, de inovador, já foi em sua época. Neste trabalho, não pretendemos esgotar a discussão, mas alimentar o debate a partir do seguinte problema: qual é a função da escola em nossa sociedade? Como objetivo para atender essa questão, nos

¹ Mestrando em Educação / PUCPR, Bolsista CAPES, e-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação / PUCPR, Doutora em História e Filosofia da Educação / PUCSP, e-mail: maria.elisabeth@pucpr.br.

³ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR. Bolsista da CAPES., e-mail: michelle.seabra@pucpr.edu.br.



colocamos a debater o papel social da escola retomando seu valor clássico. Do ponto de vista metodológico, este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica que visa discutir o papel da escola na formação do sujeito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse aspecto, cabe, brevemente, ressaltar os ensinamentos de Saviani (1991, p. 13), segundo o qual “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. A Escola deve ser entendida como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado, isto é, do conteúdo que deve compor “[...] o currículo da escola elementar”. Sua função, portanto, consiste na socialização do saber sistematizado pela humanidade ao longo dos tempos, a partir do qual se busca instrumentalizar os sujeitos com o saber essencial para que ele atue na vida em sociedade.

RESULTADOS

Assim concebido, o trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 13). Para tanto, a escola deve se voltar para dois aspectos; o primeiro, percebido como principal, consistente na “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” (SAVIANI, 1991, p. 13) pelo indivíduo; e o segundo, tido como acessório, relacionado com a seleção “[...] das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1991, p. 13). Em sua obra, Saviani (1991) defende que o ponto de partida da liberdade que a educação proporciona aos sujeitos experimenta uma etapa de automatismo próprio da apropriação dos conhecimentos mais elementares, cuja instituição escolar é responsável por transmitir.



Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. (SAVIANI, 1984, p. 18).

Acreditamos, no entanto, que esse processo de transferência de saberes não é realizado de forma meramente automática, mas que é necessário, durante o percurso, a valorização das experiências dos sujeitos. Experiências estas que são vivenciadas dentro e fora do contexto escolar, mas que são formativas ao indivíduo. Nesse aspecto, enquanto base teórico-metodológica para a produção do conhecimento histórico, nos reportamos à categoria da experiência, desenvolvida por Thompson (1981, p. 15) segundo o qual a experiência se traduz na “[...] resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

REFERÊNCIAS

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação.** Emaberto, Inep, n. 22, 1984.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO ACADÊMICO



DROPOUT IN HIGHER EDUCATION: THE IMPORTANCE OF ACADEMIC ENGAGEMENT.

Jaqueline Jankovski¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Educação Superior. Engajamento acadêmico.

Keywords: Educational Policies. Higher Education. Academic Engagement.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas ao acesso à educação superior ampliaram durante as primeiras décadas do século XXI a participação de parcelas da sociedade antes excluídas das universidades. No entanto, a evasão tem se constituído em um problema recorrente nas instituições públicas e privadas e requer uma atenção por parte das instituições, o que motivou o interesse deste estudo e a definição do problema: Como as instituições de educação superior podem contribuir para a permanência dos estudantes? A partir do problema foi definido como objetivo: Investigar como as Instituições de educação superior podem contribuir para a permanência dos estudantes. Com abordagem qualitativa, este estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica.

Quando falamos em políticas públicas, ocorreram muitos avanços no quesito acesso, principalmente após a publicação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o reserva de vagas no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Além disso, podemos citar programas como o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Mas além de discutirmos acesso nas instituições é fundamental ampliarmos esses debates sobre

¹Graduada em Matemática, Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

²Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



permanência, inclusão, participação democrática, entre tantos aspectos fundamentais na escola. Em 2010, o governo federal lançou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), um plano nacional para que universidades e institutos federais pudessem receber verbas federais para desenvolver programas institucionais de permanência.

Tão importante quanto possibilitar o acesso às instituições de ensino é proporcionar que esses estudantes ali permaneçam. Porém os dados mais recentes (divulgados em 2020) do Censo de Educação Superior (Censup) entre 2010 e 2019, mostram que aproximadamente 40% dos alunos que entraram na faculdade concluíram a graduação. Ou seja: a maior parte desistiu no meio do caminho (TENENTE e SANTOS, 2021).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, há discussões que relacionam engajamento acadêmico aos processos de ensino-aprendizagem e aos aspectos institucionais nas instituições de ensino superior. Segundo Martins e Ribeiro (2017), há fundamental importância em considerar o engajamento como variável imprescindível para a avaliação da qualidade da educação superior. No entendimento de (VITÓRIA et al., 2018) o engajamento acadêmico é definido como um processo que envolve vários aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais) que, quando mobilizados, assentem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas. Zepke et al. (2011) trazem que o engajamento acadêmico significa a persistência, a intensidade das medidas tomadas, o empenho, bem como a gestão do tempo dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Acrescentam Leach e Zepke (2011), que o engajamento dos estudantes na aprendizagem é um processo complexo influenciado por vários fatores, dentre eles, a maneira de agir dos professores e das instituições de ensino superior para formar e avaliar seus esforços no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.



No IFPR, a preocupação quanto à permanência dos estudantes é um dos norteadores da ação institucional. O PDI (2019-2023), apresenta como um dos objetivos estratégicos,

[...] criar mecanismos efetivos de redução da evasão, em todos os níveis e modalidades de ensino, pelo aprimoramento dos processos de acompanhamento pedagógico e social dos estudantes, de modo a assegurar condições de permanência e êxito estudantil e o aumento da eficiência da instituição (PDI-IFPR, 2018, p.30).

Em 2019, o Observatório da Convivência foi implementado com o objetivo de “promover e sugerir ações que assegurem que os ambientes escolares sejam acolhedores, seguros, confiáveis, justos e saudáveis”. As ações são permanentes e buscam envolver toda a comunidade escolar da instituição: estudantes, docentes, técnicas(os), pais e responsáveis. Além disso, o observatório visa propor estratégias para reconhecer, compreender e melhorar a convivência entre estudantes e profissionais da educação (IFPR, 2019).

Para compreender o clima escolar, foi aplicado um questionário estruturado em seis dimensões: dados sociodemográficos, clima escolar; ensino-aprendizagem; respeito à diversidade; saúde mental e emocional; suporte social.

Os resultados obtidos evidenciam a importância do Observatório no IFPR, pois conhecer todos esses aspectos é fundamental para que a realidade dos estudantes possa ser compreendida e a partir disso, possam ser propostas melhorias em todas as dimensões avaliadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 agos. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2023). Disponível em: <https://telemaco.ifpr.edu.br/wp->



content/uploads/2019/05/PDI-2019-2023-Versao- Consup-2019.pdf.
Acesso em: 10. fev. 2022.

IFPR. **Observatório da Convivência, 2019.** Página Inicial. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/observatorio-da-convivencia/>>. Acesso em 12 dez 2021.

MARTINS, Letícia Martins de.; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000100223&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 20. mar. 2021.

TENENTE, Luiza; SANTOS, Emily. Pandemia adia o sonho do diploma universitário. G1 **Educação**, 14/08/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/14/impacto-pandemia-ensino-superior.ghtml>>. Acesso em: 3 abril 2022.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CASARTELLI, Alam; RIGO, Rosa Maria; COSTA, Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 17 set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/27960/17262>. Acesso em: 10 mar. 2021. Shared Highlight

ZEPKE, Nick; LEACH, Linda; BUTLER, Philippa. Noninstitutional influences and student perceptions of success. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 2, p. 227-242, 2011.



A FALTA DE METODOLOGIAS ATIVAS NO TERCEIRO ANO DO FUNDAMENTAL

THE LACK OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE THIRD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Giovana Hoogevonink

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem. Professor.

Keywords: Active methodologies. Learning. Teacher.

INTRODUÇÃO

A partir da experiência do Estágio Supervisionado II – Anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com o terceiro ano de uma escola privada, surgiu o interesse sobre a falta de metodologias ativas durante essa etapa e como essa carência prejudica o desenvolvimento da aprendizagem, visto que esse recurso é associado muitas vezes apenas a educação infantil. Dessa forma, o lúdico é restringido ao considerar que essa faixa etária já estaria preparada para um ensino com ênfase na transmissão de conteúdo do professor para o aluno.

Contudo, a participação efetiva do estudante é necessária independente de sua idade, sendo um instrumento importante para a aprendizagem significativa. Após refletir sobre esse problema, a metodologia utilizada para construção da proposta configura-se como qualitativa, na dimensão pesquisa-ação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante o estágio foram realizadas diversas aulas, em sua maioria com o apoio do livro didático, que ainda é o recurso predominante no fundamental, pois contempla a maioria dos conteúdos impostos no currículo, facilitando o trabalho do professor, porém ao utilizar somente esse instrumento o ensino se torna falho, visto que não há participação



do aluno na construção do conhecimento, apenas o conteúdo terminado.

Também, é importante enfatizar que mesmo com a transição para o fundamental, esses alunos ainda são crianças que necessitam explorar, brincar e interagir com autonomia para que possam se desenvolver integralmente e não apenas ouvintes na transmissão de temáticas. Nesse sentido, as metodologias ativas irão estimular os conhecimentos já existentes dos alunos, auxiliar na progressão de diferentes habilidades operatórias, proporcionando momentos de socialização, autonomia para enfrentar desafios, entre outras reações afetivas, cognitivas e linguísticas.

Para que essa realidade seja incorporada nos anos iniciais do fundamental é indispensável o processo de formação continuada do professor, para que possa estar integrado das possibilidades de ensino, podendo assim organizar o trabalho pedagógico de maneira mais eficiente, aprimorando esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p.12) afirma que:

Em se tratando das metodologias ativas, a identidade profissional também se mostra presente e importante, pois, para contribuir dentro desse processo de aprendizagem o professor necessita conhecer, estudar, vivenciar e ter propriedade do funcionamento das mesmas, para que possa atingir os objetivos esperados e desafiar a construção da aprendizagem dos educandos.

Diante disso, nota-se a importância do papel do professor em reduzir a falta de metodologias ativas nos anos iniciais do fundamental, visto que é ele que conhece os alunos, identificando suas necessidades e interesses, e ao utilizar essa metodologia como estratégia durante seu trabalho pode facilitar a aprendizagem, ao escutar, conceder autonomia e relacionar a realidade dos estudantes com os demais conhecimentos. Portanto, quando ocorreu a regência do estágio pude realizar experimento prático, trabalho em grupo a partir do jogo e socialização entre os alunos, estabelecendo características dessa proposta metodológica.



RESULTADOS

A partir das reflexões realizadas, esse trabalho mostra resultados qualitativos, pois se baseia na observação contínua durante o estágio obrigatório realizado com as crianças do terceiro ano do fundamental e através de pesquisas da área e comparações acerca de minhas experiências profissionais.

Com base na experiência do estágio pude perceber que a maioria dos alunos não estão acostumados a vivenciar experiências fora da sala de aula. Essa observação aconteceu a partir da reação de euforia dos mesmos e situação atípica em suas rotinas quando para a minha regência fomos para um espaço diferenciado, chamado Eureka. Lá, realizei um experimento de construção um filtro de água em conjunto com as crianças, envolvendo trabalho em grupo e utilização de materiais não estruturados, como pedras, areia, carvão. Em outro momento fizemos a montagem de quebra-cabeças a partir de imagens da temática, funcionando como jogos educativos. Com a utilização desses recursos, foi possível notar a atração pelo conhecimento, desejo de fala e curiosidade, ações fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Além disso, é notável a importância do trabalho do professor em estabelecer práticas diferenciadas e lúdicas como ferramenta de auxílio do ensino, apesar de ser um exercício mais trabalhoso, os resultados superam as dificuldades, visto que são crianças que necessitam de autonomia, participação e brincadeiras, não apenas na educação infantil. Portanto, com as aplicações das metodologias ativas, ocorre a multidisciplinaridade e o favorecimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Sara Jane Ullirsch de. **METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE DIZEM OS EDUCADORES DA ESCOLA SESC ITAJAÍ**. Orientador: Felipe Cintra Nunes Braga, Me. 2019. 30 p. TCC (Tecnologias para Educação Profissional) - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, 2019.



A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA NA OBRA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

THE HERMENEUTICAL PHENOMENOLOGY IN WORK EDUCATION AS PRACTICE OF FREEDOM

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa¹

Palavras-chave: Método. Pensamento pedagógico-filosófico. Fenomenologia Hermenêutica. Paulo Freire.

Keywords: Method. Pedagogical-philosophical thinking. Hermeneutical phenomenology. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Fenomenologia Hermenêutica surge com Heidegger pela conexão de dois métodos: a fenomenologia na concepção de Edmund Husserl e a Hermenêutica na concepção de Paul Ricoeur. Ambas buscam ir além do que aparece à primeira vista, ao que é dito claramente; objetivam alcançar a realidade na sua forma mais pura possível. A partir do estudo realizado pela autora sobre este método filosófico de pesquisa é que o presente trabalho se materializa com o objetivo de aproximar o pensamento pedagógico-filosófico de Paulo Freire, presente em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1980), e a Fenomenologia Hermenêutica de Martin Heidegger. Metodologicamente este trabalho se apoia em profundas e extensas leituras bibliográficas das obras do educador brasileiro, realizadas durante o período de mestrado, e recentemente as leituras sobre o método.

A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA PRESENTE NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Martin Heidegger, filósofo alemão, tomou a questão do SER como a mais fundamental, assumiu a tarefa de questionar sobre o seu

¹ Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e patriciamunhoz0207@gmail.com.



sentido, e problematizou temas como existência, historicidade, temporalidade, realidade e verdade. Fez à aproximação entre a fenomenologia hermenêutica e a ontologia heideggeriana (HEIDEGGER, 1999).

Sendo a fenomenologia um método que busca a *Eidética* do fenômeno, ou seja, a essência; e a hermenêutica um método de interpretação que contextualiza e busca significado dos símbolos, em especial a linguagem, demonstramos ao longo deste artigo um diálogo possível com o intuito de colocar o objeto de pesquisa dentro do seu contexto a partir de um olhar analítico-crítico, na busca pelos sentidos e na apreensão e compreensão da realidade.

A partir da fenomenologia hermenêutica o pesquisador busca algo mais ao estudar seu fenômeno, busca ir o mais profundo possível para ver aquilo que não está na superfície e para ler as entrelinhas e o que se esconde nelas. Nesse sentido, se aproxima do pensamento freireano com o conceito de consciência crítica, na qual o sujeito apreende os acontecimentos assumindo uma postura humana e cidadã perante o mundo, mas também de controle de si e do ambiente a sua volta (BEISIEGEL, 1989).

Heidegger, ao refletir sobre o sentido do ser, trabalha com o humanismo, a verdade e a essência. Esses são termos recorrentes nas obras heideggerianas.

Refiro-me ao Ser mesmo que, querendo, tem poder sobre o pensamento e assim sobre a Essência do homem, o que significa, sobre a referência do homem ao Ser. Poder alguma coisa significa: preservá-la em sua Essência, conservá-la em seu elemento (HEIDEGGER, 1967, p. 30).

A essência do Ser está na sua humanização pela sua conexão com o mundo, o que Husserl (2012) chama de mundo da vida, ou *lebenswelt*. No pensamento freireano o ser humano é um ser histórico e social, necessita, assim, das relações dialógicas e a interação com a natureza conectando se a si mesmo:



Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1980,p.39).

Em Heidegger, compreendemos o ente em ser-aí. O filósofo afirma que: “o sendo-ser torna-se, de múltiplos modos, fenômeno” (HEIDEGGER, 1967, p. 40), logo fenômeno não é um objeto, mas é o próprio sujeito.

RESULTADOS

O intuito da Fenomenologia Hermenêutica é o desvelamento do fenômeno, ou seja, busca desvelar o próprio sujeito até a sua essência. A essência está conectada a ideia de verdade em Heidegger. Isto é, em última instância o que se deseja com este método é a verdade do fenômeno. Segundo Foucault (2006, p. 21), a verdade “é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma”.

Portanto é um método que auxilia no processo de uma visão ingênua do fenômeno para uma visão analítica-crítica que contextualiza e interpreta com criticidade pela busca da verdade/essência. Ou seja, se realiza uma leitura crítica, questionadora, interpretativa e curiosa do fenômeno situado no mundo (contexto/realidade) como anseio por uma leitura que conecte a linguagem simbólica a compreensão de si mesmo (RICOUER, 1989).

Este processo presente na fenomenologia hermenêutica se revela essencial no pensamento pedagógico-filosófico de Paulo Freire para o desenvolvimento de todos os sujeitos *do* e *com* o mundo.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1989.



FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução M. A. Fonseca; S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Tradução e notas Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaio de hermenêutica**. Tradução M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA DESIGUALDADE SOCIAL

THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS AND THE CHALLENGES OF SOCIAL INEQUALITY

Natália Amadeu da Silva
Noemia Zilda Costa dos Santos
Raphaelen Cardozo de Carvalho

Palavras-chave: Desigualdade. Formação Continuada. Educação. Sociedade.

Keywords: Inequality. Continuing Education. Education. Society.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda as relações entre direito à educação, desigualdade social e a importância da formação continuada para aprimorar os conhecimentos dos professores. O questionamento que orienta as reflexões acerca do tema indaga: qual a importância da formação continuada para garantir o direito a uma educação de qualidade para todas e todos? O objetivo almejado busca, portanto: entender como a formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino considerando as desigualdades sociais existentes no âmbito escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho se optou pela metodologia de abordagem qualitativa (Lakatos e Marconi, 2003), com a utilização do procedimento de pesquisa bibliográfica (Macedo, 1994), buscando contribuições em artigos científicos e livros; e, também o estudo documental, a partir do levantamento de programas de formação continuada, por meio de sites eletrônicos das instituições de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação, discernido como um direito social de todo cidadão brasileiro e como dever do Estado, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), se



torna importante referência na defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Entretanto, ao mesmo tempo que as políticas públicas afirmam e reafirmam a educação como direito, a garantia e efetivação de tal direito não tem sido efetivado para todos.

O Brasil continua sendo o nono país mais desigual do mundo, quando se trata de distribuição de renda dos cidadãos, e ao longo do tempo a situação vem piorando. [...] sendo assim situações diversas acabam influenciando o desempenho dos alunos, podendo levar ao abandono e/ou à evasão escolar (BATISTA, 2020, p. 23).

Questões como desigualdades, vulnerabilidades, violências, fazem com que crianças, adolescentes, jovens e adultos não frequentem adequadamente o ambiente educacional, sendo que essa fragilização do direito à educação se repete por gerações e se intensifica nos efeitos, tais como: baixo rendimento, evasão e reprovação escolar. E, como consequência, o ciclo das desigualdades e exclusões se ampliam e aprofundam, em especial para as crianças e adolescentes que estão em situação de pobreza infantil. Na visão de Eyng; Mota; Pacheco; Silva (2020, p. 145):

A discussão sobre o direito à Educação, perpassa o conjunto de direitos coletivos que exigem a atuação do Estado, [...] abrangendo os direitos sociais, econômicos e culturais. Desse conjunto, se destaca o direito à Educação, direito fundamental em si, que se torna prioritário, face à instrumentalidade que proporciona aos indivíduos para a conquista dos demais direitos sociais, econômicos e culturais.

Compreender a realidade do aluno possibilita ao professor e à escola realizarem abordagens que realmente levem o aluno a se sentir parte integrante do direito à educação.

O direito da criança deveria ser respeitado visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, sendo assim a criança estaria preparada para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, facilitando a sua participação na sociedade. Podemos afirmar, inspiradas em Freire (1979, p.19): a educação de qualidade “[...] procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual



o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, [...].”

Na visão de Nóvoa (2020, p.11) o mundo pode ser reestruturado com a união entre os professores, a escola e a família, por meio de estratégias para que as pessoas entendam a importância do trabalho conjunto, mas também, o limite dele. Para tanto, se torna primordial a formação continuada dos professores.

RESULTADOS

É de extrema a necessidade de refletirmos sobre a garantia do direito à educação a partir de políticas públicas aplicadas nos sistemas de ensino, pois apesar dos avanços significativos ocorridos nos últimos anos, ainda persistem desigualdades sociais, educacionais e fracasso escolar como obstáculos à escolarização dos mais pobres.

É necessário ressaltar como é significativo reconhecer o estudante como sujeito de direitos e a sua constante evolução, nesse caso, podemos afirmar que se torna essencial uma educação digna e consciente. O professor, durante sua formação inicial e continuada, necessita conhecer os direitos e como conquistá-los de forma ética e justa. É imprescindível pensar que o mundo tem a probabilidade de ser reestruturado com a união de todas e todos, mas devemos lembrar da prioridade de olhar crítico e elaboração de estratégias para combater as desigualdades.

Fazer uma reflexão sobre essas questões poderá dar voz para aqueles que constam apenas em estatísticas, na percepção desses indivíduos a sociedade pode parecer não estar preocupada com a aprendizagem e inclusão efetiva.

REFERÊNCIAS

EYNG, A. M. (2015). **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL.** *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 133–155. Disponível em:



<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5080> Acesso em: (09/08/2022)

EYNG, A. M. (org.). Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Curitiba: PUCPRESS, 2019. Disponível em: http://old.champagnat.org/shared/bau/Infancias_e_violencias_Relatorio2018.pdf>Acessado em: 09/08/2022

Freire, P. (1979). **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortéz & Moraes.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo #22. v. 7, n. 3, p. 8-12, ago 2020.

REZENDE, T. F.; FREIRE, S. M. “O ‘futuro’ se escreve no presente”. In: MESQUITA, D. N. de C. (Org.) Escola de educação básica para todos: volume V. Editora Espaço Acadêmico, Goiânia, 2020, p. 182-192.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. acesso em 08/08/2022

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal:UNESCO, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf



A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-FORMADOR NA ESCOLA DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

THE CONTINUING EDUCATION OF THE TEACHERS-TRAINER IN THE SCHOOL OF PEDAGOGY ACADEMICS

Stefany da Silva Martins.

Palavras-chave: Professor-formador; Estágio Supervisionado; Pedagogia.

Keywords: Teacher-trainer; Supervised internship; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

No decorrer do curso o acadêmico desenvolve diversos conhecimentos, teorias de aprendizagem, senso crítico, e inúmeros outros aprendizados.

O tema escolhido para o resumo, retrata a importância que o estágio supervisionado na formação acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional. O estágio supervisionado pode ser o primeiro contato que o estudante tem com os alunos em sala de aula e a primeira aproximação com a realidade escolar no papel de educador. Durante o estágio, o aluno deve aproveitar a oportunidade para colocar seus conhecimentos em prática, auxiliando o regente e desenvolvendo atividades pedagógicas racionais quando solicitado pelo professor que o orienta. O problema é que se conta com grande despreparo e uma falta na qualificação dos professores, e com base nisso, como o acadêmico de pedagogia irá articular teoria e prática quando o professor-formador não se mantém atualizado?

O objetivo geral é relatar como foi a experiência obtida no estágio dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo um professor com a formação continuada, utilizando a metodologia qualitativa, na qual é possível argumentar os resultados do estudo por meio de análises obtidas.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aprender é um processo da vida toda. Como seres humanos começamos a aprender desde o nosso nascimento, até o fim da vida. Aprendemos a andar, a falar, a correr, a ler e infinitas coisas. No âmbito escolar, na vida dos docentes deve funcionar da mesma maneira. A formação continuada deve contribuir com o que já foi aprendido pelo docente e madurar aquilo que não está formado, como na teoria de Vygotskyana. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a conceito definido por Vygotsky como uma distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que o aluno já sabe, com o nível de desenvolvimento proximal, o qual o aluno pode chegar com orientação de adultos, pessoas com um maior conhecimento etc. A formação permite aos estudantes desenvolver-se, compreender seus conhecimentos, diferentes conceitos, construir novos conhecimentos, associando isso a suas vivências.

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, (2010, p.370)

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração.

Com isso, pode-se concluir que ter uma formação continuada capacita o estudante para a inserção no mercado de trabalho, além de preparar para a realidade educacional, e aprender a resolver desafios que virão.

RESULTADOS

O estágio supervisionado aconteceu em um colégio de Curitiba, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, com uma docente que possui formação continuada. Suas aulas são extremamente lúdicas, com metodologias ativas, e com um planejamento incrível que tive a oportunidade de observar. Sua



linguagem é atualizada e a forma com que ela domina o conteúdo é incrível! A professora traz o ensino com mais de uma maneira de aprendizagem, pois cada um tem sua maneira de elaborar o conteúdo. A regente me deu grande auxílio ao planejar minha regência, me orientou sobre os cuidados que deveria ter, e sobre o que deveria adaptar.

As análises foram obtidas através de leituras de planejamento, observações em realização de suas práticas pedagógicas e sua atuação como discente. O planejamento junto com regência proporciona muita pesquisa e com isso gera a atualização do conhecimento.

Com a vivência do estágio surgiu uma motivação de sempre buscar conhecimentos, pois, a qualificação profissional tem como objetivo aperfeiçoar a prática docente e a trajetória de um profissional.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 367–387, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464> Acesso em: 12 ago.2022



A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TRABALHO DISCENTE EFETIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TEACHER TRAINING FOR PEDAGOGICAL PRACTICE WITH THE EFFECTIVE STUDENT WORK IN HIGHER EDUCATION

Maria Cristina Trois Dorneles Rau¹

Palavras-chave: Educação Superior; Formação Docente; Trabalho Discente Efetivo; Planejamento pedagógico.

Keywords: College education; Teacher Training; Effective Student Work; Pedagogical planning.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da formação docente para a prática pedagógica com o Trabalho Discente Efetivo (TDE) na educação superior. É fato que nem todos os docentes compreendem a relevância de diversificar as atividades acadêmico pedagógicas e aproximar o discente do campo de atuação profissional por meio da articulação entre teoria e prática. Portanto, questionam-se quais são as contribuições da formação continuada dos professores da educação superior nas Escolas de Educação, Sociedade e Ambiente, Engenharias, Tecnologias da Informação e Gestão para a elaboração do planejamento do TDE e o uso de Metodologias Ativas?

O objetivo geral foi pesquisar o processo de formação docente para a elaboração dos planejamentos do TDE em atividades da mesma forma que se espera que eles façam com seus próprios estudantes.

A base teórica que sustentou a pesquisa abordou Poli (2014) e Libâneo (1994). A abordagem metodológica qualitativa efetuou-se por meio de uma pesquisa-ação, fundamentada em Martins (1998) que esclarece a busca pela compreensão e transformação da prática pedagógica, identificando seus avanços, limites e possibilidades. O processo de formação desenrolou-se em dois momentos, sendo; o

¹ 1 Doutora em Educação (PUCPR), Centro Universitário UNIBAGOZZI, maria.rau@unibagozzi.edu.br.



primeiro realizando oficinas pedagógicas de orientação no início do semestre e o segundo ofertando a supervisão dos planejamentos dos TDEs para os docentes durante o decorrer do semestre.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho discente efetivo versa sobre o conjunto de atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes da educação superior realizadas fora de sala de aula, individual ou coletivamente. Por isso, integra a definição de procedimentos adotados para atender o conceito de hora-aula e é amparado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE 3/2007. O TDE complementa as práticas pedagógicas previstas nos planos de curso dos cursos de graduação, propiciando a melhoria do desempenho acadêmico dos graduandos por meio do desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizado que oportunizem a autonomia intelectual.

Os acadêmicos chegam à universidade com enormes expectativas de aprendizagem e formação, no entanto, nem sempre demonstram maturidade e competências cognitivas e socioemocionais para atender às novas exigências do processo de ensino e aprendizagem. Poli (2014) esclarece que contribuir para a construção da cultura na sociedade humana requer práticas educativas que preparemos sujeitos para a vida social. Nessa acepção, corrobora com o autor o pensamento de Libâneo (1994), ao destacar que “a educação é um fenômeno social e universal necessário à existência e funcionamento de todas as sociedades. (...) Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.16-17).

Atualmente, muito se fala em protagonismo na educação, assim, dar voz e autonomia aos estudantes atende ao definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da legislação vigente que aponta a concepção de aprendizado dos estudantes considerando seu papel ativo na construção do conhecimento e orientado pelo professor. Nessa



perspectiva, o CNE requer uma concepção de currículo, flexibilizando às instituições de ensino a planejar estruturas curriculares que reduzam o tempo de sala de aula.

RESULTADOS

O estudo revela que a formação continuada dos docentes contribui para a qualidade dos planejamentos do TDE e acompanhamento do processo de pesquisa e estudos dos discentes. As oficinas de formação e as informações disponibilizadas nos materiais postados no AVA apoiam os professores no planejamento dos TDEs, resultando na compreensão sobre as Metodologias Ativas e uso de ferramentas tecnológicas.

Por conseguinte, verifica-se que a clareza na descrição metodológica e detalhamento do processo de avaliação, o número de atividades no processo de estudos e elaboração trabalhos, a quantidade de arquivos/textos para estudos com a delimitação de assuntos específicos interferem na qualidade de aprendizado dos discentes. Essa visão de ensino e aprendizado propicia melhores condições para o aprimoramento da cognição e de competências necessárias ao exercício profissional. A supervisão do TDE na educação superior é fundamental para garantir que os estudantes aprendam de forma significativa e o reflexo desse modo de formar profissionais poderá renovar a atuação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Com efeito, preparar os docentes para a elaboração de TDEs e salientar a mediação do aprendizado no processo de construção do conhecimento possibilita acompanhar os estudantes para agir de modo crítico, participando ativamente de estudos, pesquisas e práticas nos diversos campos de atuação desde a sua formação inicial. E, para que isso seja uma constante na vida acadêmica e profissional desses estudantes é que as estratégias de ensino elaboradas pelo professor



precisam incluir reflexão, a busca por novos comportamentos que, além de mais ativos, sejam criativos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 2 DE JULHO DE 2007**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf.> Acesso em 5 Ago2022.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. **A Didática e as Contradições da Prática. 2ª edição**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- POLI, O. L. Os Desafios da Docência na Educação Superior. Chapecó-SC, Mimeo: 2014.



A FUNÇÃO DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO E O USO DA TECNOLOGIA NA EJA E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE FUNCTION OF THE PEDAGOGIST IN RELATION TO THE RIGHT TO EDUCATION AND THE USE OF TECHNOLOGY IN EJA AND SPECIAL EDUCATION

Raphaela Kolb de Souza¹
Matheus Barbosa Mocelin²
Sebastião Alan Domingues Ferreira³

Palavras-chave: Direito à educação; Função do pedagogo; Tecnologias educacionais.

Keywords: Right to education; Function of the pedagogue; Educational technologies

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como temática a função do pedagogo na garantia do direito à educação, considerando o uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial (EE). A reflexão abrange o âmbito escolar, considerando possibilidades e desafios da equipe pedagógica diante da exclusão escolar que viola o direito à educação.

Nesse contexto, identificamos dois grupos mais vulneráveis aos processos de exclusão: os estudantes da EJA e da EE. Assim, se busca responder: quais as possibilidades e desafios na garantia do direito à educação dos estudantes da EJA e da EE. Tendo como objetivo analisar a função do pedagogo na garantia do direito à educação mediante uso da tecnologia na inclusão destes estudantes.

A metodologia se orienta na abordagem qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), com aplicação do procedimento bibliográfico, no

¹ Graduanda do Curso de: Pedagogia do Curso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email:raphakolb@gmail.com.

² Graduando do Curso de: Pedagogia do Curso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email:matheuszendaya@gmail.com.

³ Graduando do Curso de: Pedagogia do Curso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email:sadf_91@msn.com.



estudo da função e atuação do pedagogo acerca do uso da tecnologia na EJA e na EE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988), está definido como: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação para todos, dever do Estado em colaboração com a sociedade, prevê o estabelecimento de Políticas, na garantia da universalização com igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola.

A exclusão é um dos desafios no contexto escolar atual, entre os quais está a necessidade de maior articulação e fortalecimento da profissionalidade, pelos próprios pedagogos, conforme argumenta Libâneo (2001, p. 4) “Os próprios pedagogos [...] parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas [...]”. O autor, chama atenção para a necessidade de uma atitude mais interessada “[...] frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam.” (LIBÂNEO, 2001, p. 4). Portanto, o pedagogo não pode se evadir de suas funções na garantia do direito à educação que permita o pleno desenvolvimento do educando. Essa tarefa se torna ainda mais desafiadora junto aos grupos historicamente excluídos, tais como EJA e EE.

Para isso, o sistema de ensino, juntamente com o pedagogo, precisa orientar as adequações, adaptações e/ou ajustes no processo pedagógico para incluir todos e promover o desenvolvimento integral. Entre as funções pedagógicas na EE, está a busca da autonomia dos educandos, via “Tecnologia Assistiva”, a qual resulta de esforços interdisciplinares, englobando produtos, recursos, metodologias,



estratégias práticas. Na EJA, por sua vez, os desafios da função, tem em consideração as necessidades de adequações dos processos pedagógicos, diante das transformações sociais decorrentes das novas ferramentas digitais e de suas aplicações no dia a dia.

A EJA é uma oportunidade de escolarização e inclusão digital do estudante trabalhador, se constituindo ferramenta de transformação social que precisa considerar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Pois,

[...] o aluno da EJA está inserido nesse contexto digital que caracteriza a contemporaneidade e por isso precisa desenvolver habilidades competências que o preparem para exercer um papel participativo nessa sociedade no exercício de sua cidadania. (COELHO, 2011, p. 68).

Portanto, a garantia do direito ao pleno desenvolvimento via educação, contempla a inclusão digital e autonomia. Assim, comunidade escolar, deve atuar junta na inserção do uso das novas tecnologias, a fim de se preparar e qualificar para aumentar as possibilidades de inclusão.

RESULTADOS

Pontuamos que professores e pedagogos precisam estar em sincronia quanto a suas próprias atuações no ambiente escolar, pois caso ocorram divergências em suas funções, pode acabar comprometendo o desenvolvimento escolar do estudante. Cabe, entretanto, ao coordenador pedagógico, como destaca Libâneo (2008, p. 318), "[...] viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino."

Na função pedagógica, temos como desafio e possibilidade a inserção tecnológica para melhorar a qualidade da educação, tanto na EJA como na EE. As novas possibilidades tecnológicas são aliadas, contudo, elas não podem ser vistas apenas como uma modernização



das aulas, e sim nos desafiar a torná-las capazes de assumir um caráter de mudança na vida dos alunos.

Por fim, “[...] ensinar é uma questão de trazer a realidade racional e crítica para a sala de aula.” (MACHADO, SOUZA 2010. p.7). E fazendo uso das tecnologias com uma função, não apenas transmissora de conhecimento, mas fonte de problematização e independência no processo de aprendizagem. Assim, o acesso aos recursos tecnológicos, pode gerar como resultado estudantes mais reflexivos, críticos e plenamente incluídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

COELHO, L.A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais**: Implicações e possibilidades na vida de cada um. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. 133f.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO,

G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. **Educar em Revista** [online]. 2001, n. 17 [Acessado 28 Maio 2022], pp. 153-176. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>>. Acesso em 07 de ago. 2022

MACHADO, Regina de Souza; DAL FORNO, Leticia Fleig; Almeida, Lara Carnevale de. O uso de ferramentas tecnológicas como comunidades de



práticas por docentes de uma rede particular de ensino. **Rev. iberoam. tecnol. educ. educ. tecnol.** La Plata, n. 25, p. 21-30. Jun 2020.
Disponível em: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1850- 99592020000100003 & lng= es & nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592020000100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 07 ago. 2021.



A GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CURSOS TÉCNICOS

SCHOOL MANAGEMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN TECHNICAL COURSES

Milena dos Santos Siqueira

Palavras-chave: Escola; Ensino e Aprendizagem; Gestão Escolar.

Keywords: School; Teaching and learning; School management.

INTRODUÇÃO

Esse estudo foi realizado com a intenção de entender qual é o papel da gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem em instituições que oferecem cursos técnicos, levando em consideração as ações que o gestor escolar exerce dentro desse ambiente de trabalho, e demonstrando a importância das suas tomadas de decisão quanto as práticas pedagógicas nessas instituições. Os cursos técnicos, são uma modalidade de ensino um pouco diferente da modalidade de Ensino Básico, pois o público-alvo desse setor, são pessoas de maior idade e, portanto, possuem uma opinião própria formada, que pode ser contrária à dos gestores escolares, causando conflitos, podendo tornar o trabalho do setor da Gestão Escolar, um tanto quanto, desafiador.

Dessa forma, a partir das vivências na disciplina de Estágio Obrigatório de Gestão Escolar, e tendo como guia, as observações e anotações realizadas nesse período em uma instituição de ensino privada que oferece Cursos Técnicos e as trocas feitas em sala de aula, em relação ao trabalho realizado por uma das gestoras, se dirigiu esse estudo.

Considerando o contexto demonstrado acima se coloca como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora desse estudo: qual a importância das ações da Gestão Escolar no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos?



Para que essa questão seja respondida no decorrer do trabalho, temos como objetivo geral: entender qual a importância das ações da Gestão Escolar no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos a partir das vivências na disciplina de Estágio de Gestão Escolar. A metodologia está vinculada a abordagem qualitativa e a partir do relato de experiência realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O setor pedagógico, financeiro e administrativo das instituições escolares, geralmente fazem parte do grupo de atividades em que a Gestão Escolar é responsável. Por esse motivo, esta equipe, ou pessoa responsável por essa função está presente em diversas áreas da instituição, tendo como principal objetivo proporcionar um ensino de qualidade a todos os estudantes da instituição em questão. Por isso, é fundamental que o Gestor Escolar esteja sempre ativo dentro de qualquer decisão em relação as práticas pedagógicas, a fim de contribuir com sugestões e verificar a aplicabilidade dentro do contexto da escola.

Para Libâneo (2013) a gestão da escola é também uma tarefa administrativa, e pensar na gestão desse espaço remete-nos a muitos desafios pois, a organização e a Gestão Escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia-a-dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Lück (2009, p.24) relata que:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da



sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 24).

Diante do exposto percebe-se a relevância da Gestão Escolar eficiente para a qualidade do ensino, pois ela é responsável por manter a organização e articulação de todos os processos que envolvem a promoção de um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

RESULTADOS

Ao decorrer das aulas que foram realizadas em nosso campo de estágio, observamos uma Pedagoga que trabalha no setor da Gestão Escolar da instituição e por meio de suas demonstrações práticas, foi possível identificar que sua função era diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Uma das principais atividades realizadas pela Pedagoga seria de auxiliar os docentes a manter os planos de aula sempre atualizados e adequados ao curso técnico em questão para que estes fossem capazes de colaborar significativamente no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias.

O relato de experiência deixou claro que as funções desempenhadas pelo setor da Gestão Escolar são muito importantes. Através desse estudo, pude compreender que a Gestão Escolar deve sempre estar caminhando junto com as demais áreas da instituição, cumprir um papel participativo e ativo, mas também de mediador, orientando e aconselhando algumas situações e tomando decisões quando necessário, realizando uma intervenção sadia com o objetivo de proporcionar aos estudantes e demais integrantes de sua equipe um ambiente pertencente e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos, principalmente dos estudantes que são a peça central desse todo.



REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo.2009.



A GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA HUMANIZADA

SCHOOL MANAGEMENT: PERSPECTIVES OF A HUMANIZED PRACTICE

Sara Borges Ribeiro¹
Jéssica Adrielly Marchor Karvat²
Emanuelle Meira de Lima³
Andressa Lima de Lorenzo⁴
Rafaele Côrrea dos Santos⁵

Palavras-chave: Gestão Escolar; Prática humanizada; Pedagogo.

Keywords: School Management; Humanized Practice; Pedagogue.

INTRODUÇÃO

Durante a realização de estágio obrigatório no 7º período do curso de Pedagogia, em uma escola pública da cidade de Curitiba-PR, observou-se as relações entre o pedagogo e os demais integrantes da comunidade. A partir disso foi percebida a relevância do tema: gestão escolar na perspectiva de uma prática humanizada. Como problematização foi definida a pergunta: Qual a importância de uma prática humanizada na gestão escolar, sob a perspectiva do pedagogo? Sendo o objetivo geral: analisar a importância da prática humanizada na gestão escolar, por meio do trabalho do pedagogo. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa (GERHARDT e SILVEIRA, 2009) mediante desenvolvimento de estudo bibliográfico e observação das práticas pedagógicas na gestão escolar.

1 Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º Período, Noturno. Contato: sara.borges@pucpr.edu.br

2 Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º Período, Noturno. Contato: jessica.karvat@pucpr.edu.br

3 Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º Período, Noturno. Contato: emanuelle.lima@pucpr.edu.br

4 Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º Período, Noturno. Contato: andressa.lorenzo@pucpr.edu.br

5 Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º Período, Noturno. Contato: rafaele.santos@pucpr.edu.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade contemporânea é marcada pela diversidade de elementos. A escola, como espaço que também reúne essas diferenças, acaba tendo seus próprios desafios, especialmente na tarefa da gestão escolar, pois é o papel dos gestores garantir um ambiente organizado, acolhedor e harmonioso, capaz de suscitar nos alunos o desejo pela aprendizagem e o sentimento de inclusão (FREITAS e GURGEL, 2021).

Para desempenhar uma prática humanizada, o pedagogo¹ é imprescindível, pois é ele quem faz a integração entre as famílias, os alunos e o ambiente escolar. Ele deve ter um olhar mais voltado ao pedagógico, mais sensível com os integrantes da comunidade escolar, apropriando-se de sua tarefa de conduzir os alunos ao melhor caminho para atingir os objetivos de aprendizagem, orientando e mediando todos os conflitos e desafios presentes nas relações escolares a fim de melhorar o ambiente. (GUTERRES e SANTOS, 2021)

O modo como o pedagogo enfrenta as situações que surgem diariamente, e como as interpreta, se constrói na medida em que se vivem as experiências e necessidades escolares. Pensando na melhoria do espaço escolar e no cuidado humanizado, torna-se precioso investir no ambiente escolar, transformando a escola em um espaço de aprendizagem e adequação às novas exigências da profissão. (LIBÂNEO, 2001)

Para que o pedagogo mantenha um olhar acolhedor, é preciso se atualizar constantemente. Pensando nisso, a formação continuada do gestor torna-se imprescindível. Freire (1970, p.33) considera que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Se atualizar inclui compreender os processos sociais e como cada tipo de gestão impacta a vida dos estudantes, positivamente ou negativamente. Por este motivo, o perfil de gestão mais recomendado

¹Também denominado coordenador pedagógico.



para ser utilizado é o da gestão humanizada e, conseqüentemente, democrática, com a participação de todos que integram o processo educativo. Freire (2015, p.12), explicitatambém que “um dos caminhos táticos para professoras competentes [...] é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos”.

O pedagogo precisa integrar a percepção dos estudantes de maneira a compreenderem que na instituição de ensino eles irão encontrar realidades parecidas com aquelas presenciadas em seu cotidiano e, conseqüentemente, ampliem seu conhecimento de mundo de maneira independente. Pois, não existem modelos ou regras prontas no processo de vir a ser, mas sim que o sujeito precisa focar na autorealização, a partir do uso pleno de suas capacidades e potencialidades. (MIZUKAMI, 1986).

Sendo assim, uma gestão humanizada preza, acima de tudo, pela qualidade do ensino, que beneficia a toda comunidade escolar, podendo ser comparada tanto à qualidade do produto como à qualidade do processo. A primeira visa o melhor processo para produzir um produto de qualidade, e a segunda está relacionada ao melhor método para se atingir o fim desejado. O pedagogo precisa estar ciente de que a diferença entre os dois é que um visa os meios para um produto de qualidade, enquanto o outro se preocupa com o processo. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Dessa forma é necessário que o pedagogo pense em como as experiências com o outro e com o mundo, possibilitam crescimentos para o presente e para o futuro (BRASIL, 2018). Formar o ser humano não é uma tarefa fácil, e isso implica em considerar seus projetos pessoais. Por isso o pedagogo deve estar ciente do contexto em que os jovens estão inseridos, para que possibilite neles a reflexão sobre os valores, as escolhas e a identidade de cada um.



RESULTADOS

A observação no período de estágio e a reflexão realizada na pesquisa aqui relatada, resultou na identificação da importância da gestão como espaço de desenvolvimento de uma prática humanizada. O estudo visa o bem-estar individual e coletivo, para auxiliar no cotidiano escolar em prol do acolhimento das diferenças, sentimentos e vivências dos alunos, sem dispensar o rigor que sua função exige, resultando em qualidade de ensino e também em ações que podem ser implementadas a fim de atender a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Brasília, 2018. p. 461-579.

FREITAS, Cristiana Kellys de; GURGEL, Iure Coutre. Gestão Escolar Humanizada: Perspectivas e Desafios. **Revista Faculdade FAMEN – REFFEN**, Natal - RN, v. 2, n.2, p. 101 – 117, ago. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a22>>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyElzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=GERHARDT,+Tatiana+Engel%3B+SILVEIRA,+Denise+Tolfo.+M%C3%A9todos+de+pesquisa.&ots=93Ra_WjtGG&sig=V6Q6xpOObgDol_GuZqAOAlmMbbU#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 15 ago.2022.

GUTERRES, Alan Maciel; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. O papel do coordenador pedagógico e a repercussão no processo de gestão escolar. **Research, Society and Development**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 16, p. 1 - 12. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23859>>. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <



<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>
Acesso em: 09 de ago. de 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO; Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28 p.5-23, jan.fev.mar.abr. 2005. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 ago. 2022.



A HISTÓRIA DE VIDA DE FUTUROS PROFESSORES: UMA REFLEXÃO ACERCA DA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

LIFE STORY OF FUTURE TEACHERS: A REFLECTION ABOUT THE CHOICE FOR TEACHING

Josiane Jocoski Bueno¹
Evelise Maria Labatut Portilho²

Palavras-chave: História de vida; Formação inicial; docência; identidade; licenciatura.

Keywords: Life's history; Initial formation; teaching; identity; graduation.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se com o presente trabalho contribuir para a compreensão das histórias de vida na construção da identidade do licenciando. Além de atingir o objetivo, o trabalho buscou respostas para a seguinte pergunta - O que motiva os licenciandos à escolha da carreira docente?

As histórias de vida foram elaboradas por acadêmicos do 4º ano de matemática, de uma Universidade Estadual do Paraná. O trabalho apresenta as histórias de vida como estratégia significativa para a reflexão sobre a construção da identidade e imagem docente, a motivação da escolha de ser professor, bem como o olhar para a trajetória de vida dos licenciandos.

Acredita-se na importância de lançar um olhar sobre as experiências dos licenciandos, uma vez que conhecer sua história de vida pessoal e profissional, pontos decisivos e os focos de interesse durante sua trajetória possibilita reflexões sobre o que motivou suas escolhas. O ato de relembrar experiências permite que as memórias e as emoções façam parte de suas histórias, trazendo reflexões sobre os

¹ Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná – PUCPR, josianejocoski1995@gmail.com

² Professora titular da PUCPR, Doutora em Educação (Universidade Complutense de Madri), PósDoutora (Universidade do Porto) - evelisepartilho@gmail.com



pontos decisivos que levaram a escolha docente. O trabalho apoia-se em Josso (1999) e Nóvoa (1992).

A amostra foi constituída por 15 licenciandos do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática. A escolha dos participantes é por aqueles que estão matriculados na disciplina de Prática de Ensino II. Para garantir o anonimato dos participantes, os licenciandos foram nomeados utilizando a letra “L”, acrescida de um numeral que varia de 1 a 15, devido a ser essa a quantidade de participantes, ficando da seguinte forma: L1, L2, ..., L15.

Neste estudo, a história de vida é entendida como uma estratégia de pesquisa que integra a abordagem biográfica (DENZIN, 1984).

Como método de análise dos dados optou pela análise de conteúdo qualitativa de Bardin (2000). As categorias obtidas nesse processo foram a motivação e a inspiração para a escolha do curso de licenciatura; dificuldade para cursar outras graduações, atuar como professor(a) não formado(a) e a escolha só se confirma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial dos licenciandos é uma etapa que permite a constituição profissional do sujeito. Freire (2019) apresenta que, “[...] o nosso trabalho é com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (p. 141). Ou seja, o licenciando precisa compreender que essa profissão dependerá do trabalho com gente, com emoções, com sentimentos, com formação de seres humanos.

O significado do termo formação está vinculado à ideia de “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (FERREIRA, 2008, p.413).

Nóvoa (1992, p. 7) afirma que "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional". Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao licenciando revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida.



Nóvoa (2002, p.42) apresenta que “os três componentes essenciais na formação inicial de professores são: a teoria, a prática e o eu.” O autor mostra que o curso de formação de professores necessita estar baseado não somente nas teorias profissionais, como também levar em consideração as teorias pessoais, buscando refletir sobre ambas, interligando com as vivências de prática profissional. De fato, essa combinação pode fazer com que a aprendizagem desses professores tenha sentido, seja repensada e conduzida para a atividade docente futura.

A transição de licenciando para professor(a) é marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel, que abarca, conhecimento, construção de práticas, e uma (trans)formação da identidade profissional.

RESULTADOS

Na busca de atingir o objetivo do trabalho foi evidenciado na escrita dos licenciandos há presença de relatos relacionados à docência, lembranças e ações de professores que fizeram parte durante a trajetória escolar. Foi possível perceber ligações afetivas relacionadas a família e que influenciaram a tomada de decisões ou mesmo o anseio de mudança de perspectivas. Mahoney e Almeida (2000) enfatizam em seus estudos que o resgate das memórias afetivas e a reflexão sobre elas são meios pelos quais o professor pode adquirir clareza da repercussão das suas ações sobre aqueles a quem pretende ensinar.

Dentre os relatos apresentados nas histórias de vida, alguns licenciandos apresentam outras formações ou apresentam o interesse em buscar outras formações futuramente.

Nesse sentido, as histórias de vida evidenciaram o que motiva a escolha da licenciatura e a construção da identidade desses futuros professores, que na maioria das vezes, está espelhada nas ações de pessoas que marcaram alguma fase vivenciada.



O presente trabalho demonstra as inspirações, desejos e anseios dos licenciandos, ou ainda, para aqueles que já atuam, demonstra a responsabilidade que eles carregam, pois, a forma com que eles ensinam, pode impactar na escolha das profissões de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2000.
- DENZIN, Norman K. **Interpretando as vidas de pessoas comuns**: Sartre, Heidegger e Faulkner. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto**: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p.11-23, 1999.
- MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de, Henri Wallon – **Psicologia e Educação**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.





A INTERFERÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The interference of school culture and child learning from the perspective of the child education teacher

Ana Letícia Marcolla Gambús¹
Louisiane da Silva Araújo²
Evelise Maria Labatut Portilho³
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira⁴

Palavras-chave: Cultura escolar; Aprendizagem; Professoras; Educação Infantil.

Keywords: School culture; Learning; Teachers; Child education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como intuito estudar as interferências da cultura escolar na aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A escola tem o papel de perpetuar e organizar a cultura que se desenvolve e é construída a partir das interações. Mas é preciso evidenciar que nesses processos de interação entre a unidade e a diversidade, acontece o processo de aprendizagem.

A questão que norteou a pesquisa é - Quais as interferências da cultura escolar na aprendizagem de crianças na perspectiva das professoras da Educação Infantil? Propôs-se como objetivo: Verificar as interferências da cultura escolar na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. E os objetivos específicos foram: (i) Identificar a concepção de cultura escolar na perspectiva das professoras da Educação Infantil; e (ii) Destacar a relação da cultura escolar e aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

¹ Pedagoga e mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, anagambus@gmail.com.

² Pedagoga e mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e louisianed2006@yahoo.com.br.

³ Pedagoga e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, evelise.portilho@pucpr.br.

⁴ Pedagoga e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni.vieira@pucpr.br.



A abordagem metodológica é qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo. O instrumento utilizado foi um questionário *online* com perguntas abertas, aplicado com 4 professoras da Educação Infantil, de uma instituição privada de Curitiba/PR.

Após a aplicação dos questionários *online* foi realizada a apresentação dos dados e análise dos dados coletados articulando o que foi trazido pelas professoras com as reflexões realizadas com suporte dos teóricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreende-se a cultura como um sistema comum de significados, do qual fazem parte conteúdos implícitos e explícitos, que são reproduzidos através de gerações por membros de um grupo social (SILVA, 2021).

Pertencer a uma cultura implica compartilhar modos de falar, saber e proceder, destacando a importância de uma educação pensada para o bem comum e compreendendo o ser humano como um ser singular e múltiplo.

Assim, podemos definir cultura escolar como sendo uma rede de significados compartilhados por um conjunto de atores sociais que participam e interagem no ambiente escolar.

A escola é produtora de cultura e esta é transmitida na escola pelo currículo, práticas pedagógicas, currículo oculto e, pelos resultados da ação praticada por toda a comunidade escolar (SILVA, 2021) Produzir sua própria cultura pela elaboração e reelaboração da dinâmica interna a partir dos discursos, formas de comunicação e linguagens do cotidiano escolar.

RESULTADOS

A partir das respostas das professoras, podemos realizar algumas reflexões. Quanto à primeira questão “O que você entende por cultura escolar?”, a P4 salientou:



é descrita com um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar condutas, é um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos (P4).

A resposta acima traz consigo a compreensão de que a cultura escolar é produto da interação e comunicação de diversos atores sociais constituídos em suas diversidades e especificidades, em um ambiente em comum, a escola (VIÑAO FRAGO, 2001, p.29). Precede aspectos tanto implícitos quanto explícitos que são transmitidos ao longo do tempo e são integrados nas práticas e no cotidiano escolar.

Com relação à questão “Você percebe relação entre a cultura escolar e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil?” P1 trouxe a seguinte justificativa: Sim, a cultura está presente nele e a escola se torna um ambiente que a explora e diversifica (P1).

Percebe-se uma visão sistêmica entre a aprendizagem e a cultura escolar, considerando a cultura em seus fenômenos da singularidade e da diversidade já que é na unidade que se favorece a identidade humana e a diversidade que integra saberes, costumes vindos de fora. (MORIN, 2001, p.57).

A aprendizagem é uma transformação num processo de coexistência, resultado de experiência, da organização e reorganização daquilo que eu conheço, que faz parte do meu mundo interno, com aquilo que eu não conheço, vindo do mundo externo, e nisso compreendemos um meio permeado de culturas, a escola.

A respeito da última pergunta “Você considera que a cultura escolar interfere na aprendizagem das crianças?”, a P2 afirmou:

Sem dúvidas. As crianças que compreendem que o nosso mundo possui diferentes culturas, as quais necessitam de respeito, são capazes de aprender, questionar, observar, pesquisar as culturas existentes sem desrespeitar a de ninguém. E esse ensino começa na Educação Infantil, aceitando o próximo do jeito que ele é (P2).



As aprendizagens que acontecem na escola são objeto de investigação à compreensão da formação cultural de uma sociedade. A partir desse processo, resultado de interação, existe a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Assim, vamos aprendendo a viver e conviver com as transformações e nos adaptando às novas formas de estar com pessoas e lugares. Percebemos que é fundamental aprofundar mais os aspectos dessa cultura que se modifica e interfere o processo de aprendizagem e ensino, pois compreendemos o quanto os efeitos culturais podem ajudar os professores em sua prática diária.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19**/Cláudia Sebastiana Rosa da Silva; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.



A HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR E POETA LEOPOLDO SCHERNER

The life story of teacher and poet Leopoldo Scherner

Eliane Küster¹

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²

Palavras-chave: História da Educação; História Cultural; Biografia; História Oral.

Keywords: History of Education; Cultural History; Biography; Oral History.

INTRODUÇÃO

Diante de investigações sobre processos de formação de professores na perspectiva das (auto)biografias, surgiu interesse em pesquisar a respeito de Leopoldo Scherner, personalidade são-joseense que atuou como professor e gestor em instituições de ensino e durante quase cinquenta anos dedicou-se à PUCPR, e, em paralelo, foi escritor e poeta, integrando diversos centros culturais, produzindo várias obras poéticas, trabalhos na área de tradução e diversos artigos em suplementos de arte e cultura. Scherner nasceu em 22 de julho de 1919 e faleceu em 27 de janeiro de 2011, aos 91 anos. Ele teve o Paraná como cenário de maior destaque na sua trajetória, em períodos determinantes à organização estadual, frente ao progresso do país durante o século XX.

A fim de reconstituir a biografia de Scherner e preservar a História da Educação paranaense, justificou-se este estudo, visto que a história de um educador é “um manancial rico de ser explorado” (ABRAHÃO, 2004, p. 13). Perante o exposto, indaga-se: Como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005)? O recorte temporal que norteou a pesquisa foi assim proposto por assinalar o

¹ Doutoranda e Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), likuster@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), alboni@alboni.com



período de formação inicial e continuada de Leopoldo Scherner, bem como de sua trajetória profissional, enquanto professor, gestor, escritor e poeta.

O objetivo geral deste estudo foi: analisar como se deram a formação e a trajetória profissional de Leopoldo Scherner (1919-2005) e os objetivos específicos foram: identificar os processos de formação de Leopoldo Scherner; caracterizar sua atuação enquanto docente e gestor, em instituições paranaenses; investigar sua atuação como escritor e poeta, bem como sua obra.

No intuito de atingir os objetivos, esta narrativa biográfica fundamentou-se na perspectiva da História Cultural, com caráter bibliográfico, documental e de campo, com apoio nos procedimentos da história oral. Diante das considerações metodológicas, adotou-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com aporte teórico fundamentado pela História Cultural, foram estudados alguns dos autores que mais se destacam na área, entre eles Certeau (2011), Chartier(2002), Le Goff (2003) e Viñao Frago (1995). O embasamento a respeito de biografias sustentou-se nas considerações de Abrahão (2004), Loriga (2011), Nóvoa e Finger (2014) e Passegi e Souza (2014). A fim de discorrer sobre o contexto histórico-político-econômico-social e educacional, nos âmbitos nacional e local, contribuíram os estudos de Cunha (2015), Wachowicz (2016) e Westphalen (1953). A respeito das instituições de ensino superior do Paraná, foram pesquisados Hoerner Júnior (1998) e Juliatto (2017). Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977).

RESULTADOS

O estudo evidenciou que os processos de formação, em centros de referência em ensino, proporcionaram bases sólidas à trajetória



profissional de Scherner, que tornou-se professor e gestor de conduta ilibada, em diferentes instituições e níveis de ensino.

Scherner foi um professor muito estudioso, criativo e comprometido com seu ofício, metódico no modo de ministrar suas aulas, era focado em autores da Literatura Portuguesa. Por vezes, sério e enérgico e, por outras, generoso e carinhoso. Lecionava com propriedade, exigente e rígido quando necessário, nunca deixou de ser uma pessoa muito correta. Sempre procurava alternativas para despertar o interesse em suas aulas e, como resultado disso, conquistou a admiração e o amor dos estudantes.

Enquanto gestor, Scherner foi um profissional ético e responsável, o fato de ocupar cargos de chefia não alterou seu modo de ser. Seu estilo de gestão era baseado no respeito às normas das instituições de ensino, aos seus colegas de trabalho, e, principalmente, aos estudantes.

Como escritor e poeta, Scherner, em 1982, recebeu a Comenda da Ordem do Infante Dom Henrique, em reconhecimento aos trabalhos desenvolvidos em relação à cultura portuguesa e, em 1997, recebeu o título de Cidadão Benemérito do Paraná; considerado como um grande agitador cultural, o ato de escrever se fazia presente espontaneamente em sua vida. Ainda que em paralelo com a vida acadêmica, a poesia teve lugar de destaque em sua história. Scherner era apaixonado pelas Letras, considerado um poeta em tempo integral. Suas obras foram indiretas, trazendo mensagens nas entrelinhas, tiveram influência do modernismo e matriz lusitana portuguesa clássica.

Em suma, a formação e a trajetória profissional de Scherner foram alicerçadas em um estilo de vida simples e em meio à família. Ele aproveitou as possibilidades que as circunstâncias lhe trouxeram, com responsabilidade e afinco, tendo consciência do estudo, do trabalho e das missões que lhe foram confiadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Construindo Histórias de Vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13-34.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 151-204.

HOERNER JÚNIOR, Valério. **História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1998.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Algumas lembranças**. Curitiba: PUCPress, 2017. LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 11-14.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y historia cultural posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 0, set/out/nov/dez 1995, p. 63-82. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Pequena História do Paraná**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.





A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO REGENTES E A ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF THE TRAINING OF NON-REACTING TEACHERS AND DIDACTIC STRATEGIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Zuniga Johanna Ortiz

Palavras-chave: Didática; Estratégias; Estágio; Professores

Keywords: Didactics; Strategies; Internship; Teachers

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, apresenta o escopo da problemática que foi a vivência no estágio supervisionado obrigatório, em que os professores não regentes¹ da turma de 5º Ano, tiveram dificuldades para desenvolver suas aulas, gerando indisciplina dos estudantes e o “desespero” dos docentes, em dar conta de suas responsabilidades como educadores. Neste cenário pergunta-se: como a ausência de estratégias didáticas dos professores não regentes dificultam a aprendizagem significativa dos estudantes do 5º Ano, bem como a dinâmica docente? O objetivo é refletir sobre as estratégias didáticas dos professores não regentes que acabam por dificultar a aprendizagem significativa dos estudantes do 5º Ano, bem como a dinâmica docente. Como metodologia: é a abordagem qualitativa que permite narrar a vivência, realizada no Estágio, analisando o cotidiano da turma de 5º ano de uma escola privada, articulando e refletindo teoricamente frente as estratégias didáticas em sala, considerando as especificidades dessa turma e faixa etária.

¹ Professor não regente se refere aos professores comumente chamados de professores de aulas específicas, sendo eles, com formação nas Licenciaturas de Inglês, e religião



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na literatura levantada é importante considerar o protagonismo do estudante. Usando de estratégias didáticas que oriente o discente em busca de uma aprendizagem significativa. Destarte, pode-se usar os conteúdos ligando-os a aspectos da realidade, contexto da criança, isto tente a tornar o ensino atrativo. Em relação a isto, Moreira (2012, p. 8) explana que: “É o aluno que atribui significados aos materiais de aprendizagem e os significados atribuídos podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino”.

Para discutir a problemática, sobre como a ausência de estratégias didáticas dos professores não regentes dificultam a aprendizagem significativa dos estudantes do 5º Ano, bem como a dinâmica docente? É necessário questionar, as estratégias didáticas propostas pelos educadores em consonância às especificidades de uma turma de 5º Ano. Pode-se, por exemplo, questionar o currículo das licenciaturas que não favorecem um tempo de estágio de prática maior do futuro licenciado para que tenha ferramentas que lhe ajudem a ser um melhor profissional pois:

[...] O estágio se torna uma ponte entre o conhecimento teórico, filosófico e metódico com a realidade cotidiana do ambiente escolar, uma vez que a ida ao campo proporciona um olhar mais amplo e aprofundado das técnicas e teorias aprendidas na Universidade. Araújo e Nascimento (2013, p. 44).

Por tanto a experiência, de estágio contribui na identidade do professor. Além disto sabe-se que nas licenciaturas, que não seja pedagogia. Os estágios dos professores não regentes, são realizados do 6º Ano Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Porém, na prática os professores, destas graduações assumem também alunos da segunda etapa, do ensino fundamental básico do 1º ao 5º Ano, que trazem outras necessidades, um outro currículo: que os professores não tiveram experiência nem formação.

Desta maneira é louvável pontuar o que Martins e Romanowski (2010, p. 211) explicam sobre a formação de professores:



[...] Há uma valorização da prática, não mais como campo de problematização, explicação e compreensão dos processos de ensinar e aprender, tendo em vista a sua transformação, mas sim como espaço de demonstração de habilidades e competências técnicas no exercício profissional.

As autoras consideram, a importância de uma didática que garanta uma compreensão, que leve a um caminho de transformação.

RESULTADOS

No campo de estágio, realizado com a turma do 5º Ano, um fator que chamou a atenção foi o fator da indisciplina dos discentes com os professores de aulas específicas, como projeto de vida e a aula de inglês. Neste sentido, é importante mencionar a fala de uma professora que expos: *“que vários professores, nas reuniões têm colocado a indisciplina dos discentes”*.

Em virtude do escrito, é importante pensar em como a experiência de estágio pode enriquecer, pois foi possível perceber isto conversando com professores. Tal como, pude articular e refletir frente ao referencial teórico exposto, a fala dos professores, a dinâmica da sala de aula percebendo que às estratégias didáticas dos docentes não alcançavam as necessidades e especificidades das crianças de 5º Ano, provocando atitudes como: “alvorço”, “algazarra”. Desta forma, aprendi como o estágio me possibilita, reflexão, análises, e claro estratégias para meu desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, minha contribuição com os professores seria partilhar minhas aprendizagens significativas na experiência do estágio supervisionado, bem como falar sobre a importância de estratégias didáticas partindo do conhecimento dos educandos, espero ter essa oportunidade quando vir a atuar como regente ou gestão da escola como pedagoga.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cristina Nalon; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Formação inicial e estágio na pedagogia: vivência e reflexões. **Revista Eletrônica Prodocência/Uel**. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em:



[http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT O%204%20-%20p.35%20a%2045.pdf](http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT%204%20-%20p.35%20a%2045.pdf). Acesso em: 8 de ago. 2022.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. (2010). A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação**, 33(3). Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8077>. Acesso em: 8 de ago. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** UFRGS, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 8 de ago.2022.



A INTELLECTUAL MADRE CRISTINA SODRÉ DORIA: APONTAMENTOS DE SUA TRAJETÓRIA NO CAMPO RELIGIOSO

The intellectual mother Cristina Sodré Doria: notes from her trajectory in the religious field

Laís Bandeira Briski¹

Palavras-chave: História Cultural; História das Mulheres; Intelectual; Igreja Católica; Campo.

Keywords: Cultural History; Women's History; Intellectual; Catholic Church; Field.

INTRODUÇÃO

Variadas pesquisas desenvolvem-se na área da História da Educação, não distante o presente trabalho segue neste caminho, enquanto parte de uma pesquisa de mestrado.

O percurso teórico metodológico deste estudo encontra embasamento nos conhecimentos advindos da História Cultural, História das Mulheres e também Estudos Biográfico.

A saber, a história cultural é considerada enquanto campo historiográfico, a partir dos princípios de investigação decorrentes do movimento *Annales*, segundo Fonseca e Veiga (2008, p. 52) “possui pressupostos teórico-metodológicos próprios e é reconhecida pela utilização de conceitos como: representação e imaginário”.

Para Chartier (1988, p. 133) “a história cultural visa identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Neste sentido, este fazer historiográfico no campo da história da educação tornou-se presente também no Brasil, como apontam Fonseca e Veiga (2008, p. 61) “houve uma mudança no perfil da pesquisa em História da

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Psicóloga graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: psicologalaisbandeirabriski@gmail.com



Educação, uma vez que foi influenciada pela História Cultural”. (FONSECA e VEIGA, 2008, p.61).

Em linhas gerais, a história cultural favoreceu a pesquisa de temas poucos

explorados, como mulheres, crianças, dentre outros. Possibilitando então que a trajetória de Madre Cristina Sodré Doria se tornasse objeto de estudo.

Neste sentido, torna-se necessário o aporte de conhecimento fornecido pela história das mulheres, que versa sobre aspectos de trajetórias femininas, suas produções, bem como construíram e foram construídas pelo momento e espaço que viviam. Segundo Perrot (2007, p 18):

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também ficou claro, finalmente, que a história das mulheres podia ser escrita. Hoje já é uma área acadêmica consolidada. (PERROT, 2007, p. 18).

Importa assim, compreender as relações que as mulheres mantinham e os movimentos sociais que realizavam, acrescenta Del Priore (2004, p. 07) que a história das mulheres diz respeito também a “história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos”.

Justifica-se desta forma, considerar as ações, produções e vivências de Madre Cristina, em sua trajetória, os elementos que lhe foram formativos, bem como os aspectos e influências que imprimiu na sociedade, no período em que viveu.



Tratando-se de uma pesquisa referente a trajetória de uma intelectual, a temática dos estudos biográficos foi alicerce teórico, no qual este estudo esteve firmado.

A importância dos estudos biográficos é visível, tendo em consideração que favorece o entendimento da atuação de sujeitos que ocuparam e demarcaram espaços sociais e, a partir de diferentes lugares, contribuíram na produção e circulação da cultura, na política e na educação. Sobre o movimento de pesquisa biográficas, aponta Bourdieu (2006, p. 190)

Não podemos compreender uma trajetória sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. (BOURDIEU, 2006, p.190)

Neste sentido, pensar a história de um sujeito implica em considerar suas movimentações no campo em que esteve atuando, marcado pelo período histórico em que viveu.

A partir do embasamento aqui descrito, faz-se necessário explicar que as ações, movimentações e produções de Madre Cristina a constituíram enquanto intelectual feminina católica, diante disso a categoria de intelectual torna-se essencial para este trabalho, sendo que o autor base utilizado para este conceito foi Sirinelli, em linha gerais considera o intelectual como ator, aquele engajado em um projeto político. Segundo Sirinelli (2003, p. 262) ao observar-se um intelectual é preciso contemplar três aspectos importantes: ideologias, cultura política e mentalidades coletivas.

Considerando tais aspectos, Madre Cristina constituiu-se como intelectual católica pela sua ação e engajamento para efetivação de um projeto político voltado à consolidação de uma sociedade cristã, focada na tentativa de educar as famílias a partir dos preceitos católicos, os quais defendia e difundia nos seus fazeres cotidianos.



Então, a partir do engajamento da Madre com seu projeto político, que a levou para atuação em diferentes frentes e em diversos campos, o presente estudo detém como objetivo apresentar apontamos sobre a formação e atuação da referida mulher, especificadamente no campo religioso. Sobre o conceito de campo, toma-se como referência o exposto por Bourdieu (2004), de que se configura como campo de forças e de lutas, no qual essas relações de forças alimentam a conservação e transformaçãodesse próprio campo e o mantém autônomo às pressões externas do mundo. Importasaber assim, as movimentações da Madre no campo religioso.

APONTAMENTOS DA TRAJETÓRIA DA INTELCTUAL MADRE CRISTINA NOCAMPO RELIGIOSO

A priori, embora o foco aqui seja sua ação no campo religioso, faz-se necessário expor pontos gerais sobre a vida de Madre Cristina, favorecendo contextualizar alguns marcos de sua trajetória, pois como afirma Bourdieu (2006, p. 190)

compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um "sujeito" cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metro sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Pensar o emaranhado de aspectos que constituíram a trajetória da Madre, faztomar como ponto inicial o momento de seu nascimento, esta nasceu no dia sete de outubro do ano de 1916, com o nome de nascença de Célia Sodré Doria. Sendo Jaboticabal, localizada em São Paulo, sua cidade natal.

Célia ao fazer seus votos religiosos, adotou o nome Cristina, para tanto neste trabalho, será identificada da forma com que mais ficou conhecida nacional e internacionalmente, pois a chamavam de Madre Cristina.



Sobre a forma em que sua família estava constituída, sabe-se que ela era filha de Pedro Dória e Guiomar Sodré Dória, sendo ele advogado e ela do lar. Tinha também cinco irmãs mais novas.

Foram localizadas informações também sobre sua família extensa, seus avós paternos eram Cândido Dória e Christina Sampaio Dória. Já seus avós maternos eram José Paulo de Azevedo Sodré e Izabel Alves Sodré.

Um dado importante sobre a trajetória da Mãe é que ela era sobrinha de Antônio Sampaio Dória, foi professor da cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo e foi autor de uma das reformas educacionais do Estado de São Paulo (CARVALHO, 2011). Os relatos de convivência entre tio e sobrinha, permitem pensar que o senso político e educacional dela, bem como sua aproximação com o campo da psicologia, sofreram influências das concepções de Sampaio Dória.

Os indícios apontam para o pai de Mãe Cristina como um modelo de concepção de luta contra as desigualdades sociais, acrescentado pelo modelo de vivência com o referido tio, moldando sua construção pessoal e a relação que passou a estabelecer com a psicologia e com a educação.

Já sobre sua formação acadêmica, sabe-se que a maioria dos anos no Colégio Particular de Santo André, na cidade onde nasceu – Jaboticabal. Sendo que, este colégio integra uma rede de instituições educacionais de natureza privada e sob moldes católicos.

Parte significativa de seus estudos ocorreu também como aluna interna do Colégio Des Oiseaux, que era uma instituição fundada por cónegas belgas da Ordem dos Regrantes de Santo Agostinho. Explica Perosa (2006, p. 90):

O Colégio Des Oiseaux era liderado pelas Cónegas de Santo Agostinho, as quais vieram da Bélgica e chegaram à São Paulo em 1906, fundando o Colégio Nossa Senhora das Cónegas de Santo Agostinho, em 1907, o qual tornou-se conhecido como colégio Des Oiseaux. Este era símbolo de prestígio e distinção social na capital paulista.



Além disso, ele conferia um sentimento de pertença aos grupos de elite e a entrada na rede de famílias importantes, conferindo a quem ali estudava um capital social privilegiado (PEROSA, 2006, p. 90)

Então, parte de sua formação estudantil ocorre na instituição acima citada, liderada pelas Cônegas de Santo Agostinho, congregação na qual, mais tarde, a Madrefaz seus votos religiosos.

Madre Cristina deu sequência a sua trajetória acadêmica, realizando dois cursos superiores, ambos pelo Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras. Coursou entre 1938 à 1940 Pedagogia com complemento em Filosofia. Já nos anos de 1943 à 1945 fez o curso de Religião.

Dentre seu período de formação acadêmica em nível superior, fez também seu movimento de inserção à vida religiosa, então, no ano de 1942, tornou-se madre fazendo seus votos junto a congregação religiosa das Cônegas de Santo Agostinho.

Já na década de 1950 recebeu o título de doutora, devido ênfase de seus estudos em Psicologia, e mediante concorrer para a regência efetiva da cadeira de Psicologia Educacional, na área de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae.

Exerceu profissionalmente então, a função de professora, segundo as evidências ministrando aulas aos alunos do curso de Pedagogia, também focando seus ensinamentos no aporte teórico da Psicologia, favoreceu o desenvolvimento desta área em território brasileiro.

Sabe-se que, sua atuação ultrapassou as fronteiras de seu país – Brasil. Variados jornais anunciaram suas viagens a nível nacional e internacional, também suas ações que auxiliaram para a regulamentação da profissão de psicólogo. Percebe-se que suas viagens internacionais eram formas de adquirir conhecimento e propagar seu nome, bem como as nacionais serviam para disseminação de seu conhecimento e também sua própria divulgação e de seus ideais.



Ao longo de sua trajetória dedicou-se também orientar famílias sobre como educar seus filhos, esteve engajada em palestras, produções impressas e desenvolvimento de instituições que orientassem os pais a uma educação familiar, baseada em preceitos católicos. Segundo Magaldi (2003, p. 218) a educação das famílias eram,

movimentos de ações educativas dirigidas às famílias, justificadas com base nas lacunas observadas no funcionamento das mesmas, que davam margem a críticas diversas em relação a múltiplos aspectos, entre os quais situava-se a forma como vinham exercendo seu papel educativo (MAGALDI, 2003, p. 218).

Importava então à Igreja Católica, naqueles momentos, orientar as famílias dentro dos preceitos que consideravam adequados, sendo que a Madre fez parte desse movimento educativo.

Sua aproximação com a Psicologia e seu perfil de liderança a levaram para diferentes movimentos dentro da sociedade, sendo um deles a fundação do seu próprio instituto no ano de 1974, o Instituto *Sedes Sapientiae*, é fundado pela Madre em São Paulo, no bairro de Perdizes, sendo este como que um divisor de águas em sua carreira, e encontra-se em vigor até os dias atuais.

Embora o foco principal do instituto, na época, era fomentar e disseminar os conhecimentos da área da Psicologia, as evidências mostram que tornou-se naquele momento também um espaço para ações de cunho político partidário.

Momentos após a consolidação do referido instituto, a Madre passa a destinarsua atenção mais fortemente a outras temáticas, como aquelas atreladas a manutenção dos direitos humanos, e nota-se mais expressivamente sua participação de movimentos sociais.

Esses movimentos e ações realizados por Madre Cristina a caracterizam enquanto uma intelectual feminina católica, junto à isso está toda sua produção impressa, dentre as quais citam-se: “Psicopatologia” (editora *Sedes Sapientiae* – 1958), “Amor Sexo e Segurança” (editora Faculdade Ijuí, Rio Grande do Sul – 1967),



“Educando Nossos Filhos” (editora *Sedes Sapientiae* – 1968), “Psicologia Científica Geral” (editora Agir, 12ª edição – 1982), “e “Psicologia do Ajustamento Neurótico” (editora Vozes, 5ª edição – 1983).

O legado de Madre Cristina Sodré Doria permanece na história, mas sua trajetória de vida se finda no dia vinte e quatro de novembro, do ano de 1997, na cidade de São Paulo, quando a mesma detinha oitenta e um anos de idade.

Considerando toda sua trajetória, o objetivo deste trabalho é focar nas suas ações dentro do campo religioso, pautado no recorte dos apontamentos sobre sua inserção na vida religiosa.

Sabe-se que aos 26 anos, ela entrou para o convento, sendo que no Brasil, este período, entre 1930 e 1940, a Igreja Católica vinha se organizando para “reivindicar a ampliação de seu espaço na sociedade brasileira [...] estimulando a organização de católicos ativos para intervir na sociedade, fortalecendo as demandas políticas da Igreja diante do Estado” (MUELLER, 2015, p. 259).

Seus votos foram realizados no dia nove de julho de 1942, junto a Congregação Cônegas de Santo Agostinho, pela Diocese de São Paulo. Após os votos houve a troca de nome, ficou conhecida como Madre Cristina, simbolicamente os votos religiosos, para homens e mulheres, direcionam a vida a uma dedicação e testemunho em prol da igreja, devendo constituírem-se em instrumentos de divulgação e ampliação dos preceitos e da doutrina católica. Com seus votos, este era o grupo ao qual ela correspondia e representava.

A escolha por um caminho que articulava educação e religião não foi exclusividade de dela. Essa se tornou uma opção para muitas moças que queriam fugir do casamento ou exercer alguma atividade profissional, circulando na esfera pública de forma legítima, participando ativamente de diversos setores da sociedade. A Congregação das Cônegas de Santo Agostinho era a mesma que liderava o colégio onde estudou como interna por algum tempo. Tal



escolha ocorreu possivelmente por ser um ambiente conhecido e apresentar um capital simbólico, que

segundo Bourdieu (2004, p. 99) representa

conjunto de bens utilizados na luta pela imposição da visão legítima demandado pelos agentes, que detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo. Este capital associa-se ao poder simbólico, uma forma transfigurada das outras formas e de força e dos modelos que fazem as relações de comunicação (BOURDIEU, 2004, p. 99)

A saber, tal congregação surgiu na França, fundada pelo Padre Pedro Fouriere pela religiosa Alix Le Clerc, em 1597, descontentes com as injustiças sociais da época. Basearam-se nos preceitos de liberdade e amor de Santo Agostinho, constituindo como carisma, a educação. Pela congregação, construíram-se escolas que prezavam a universalização do conhecimento, em princípio, voltada ao público masculino, posteriormente, estendido também às meninas. Além disso, reforçavam que as alunas com melhores desempenhos se tornassem professoras, um dos caminhos possíveis para as mulheres, especialmente as de um grupo socioeconômico privilegiado, adentrar no espaço público pelo trabalho. No Brasil, a Congregação chegou em 1906, com a consequente fundação do Colégio Des Oiseaux.

Era comum que ocorresse no recrutamento das religiosas da congregação das Cônegas de Santo Agostinho a escolha preferencialmente de ex-alunas, gerando à referida mulher maiores possibilidades. Então, os vários tipos de capital da família Sodrê Doria, o histórico de ex-aluna do colégio e o bom desempenho da mesma talvez tenham lhe aberto as portas para admissão como religiosa em tal instituição.

É possível compreender que nessa congregação ela também detinha respaldo, inclusive financeiro, pois uma congregação rica poderia abrir mais portas, ou até mesmo possibilitar maior visibilidade e difusão de seus discursos. Também uma rede de sociabilidade estabelecida com as outras alunas e suas famílias, todas de classe



social privilegiada, influentes, que poderiam, de algum modo, viabilizar seus projetos. O grupo social que frequentava e o próprio colégio representavam lugares de poder e distinção privilegiados na sociedade, constituindo-se como sólidas bases para qualquer ação que pretendesse realizar.

Ser uma religiosa pertencente às Cônegas de Santo Agostinho significava status, além da segurança de um espaço de fala para uma figura feminina e de um lugar legítimo para a construção de uma identidade própria. Ao ingressar no convento, assumiu o papel de difundir os princípios defendidos pela Igreja Católica, e encontrou ali um espaço para ter voz e vez, falando aos demais aquilo que acreditava ser essencial para a sociedade.

Tornar-se uma espécie de porta-voz da Igreja tinha como consequência a “inimizade” daqueles que se opunham a essa instituição ou pelo menos a sua presença nos assuntos relacionados à educação no país, mas foi a maneira pela qual tornou possível sua circulação na cena social, de maneira que sua fala fosse ouvida e creditada.

Observamos que Madre Cristina ganhou espaço para problematizar e discorrer sobre as questões que para si eram importantes, as quais acreditava que deveriam ser compartilhadas com a sociedade. Este mecanismo, de falar por meio do campo religioso, na verdade foi a forma que muitos encontraram e encontram até hoje para se fazer ouvir, sob o respaldo de uma instituição com forte peso político na sociedade. Sobre essa atuação das mulheres enquanto religiosas no cenário brasileiro, Del Priore (2004, p. 482) contextualiza,

As religiosas não podem ser tomadas por passivas receptoras do discurso masculino e seguidoras fiéis de práticas determinadas por eles. Tampouco constituem um grupo totalmente homogêneo, respondendo de maneira unívoca as exortações eclesiais. As reações das congregações e das religiosas mesmas foram variadas no decorrer do tempo e mostram bem as margens de ação dos sujeitos implicados no jogo das relações sociais. A Igreja, do seu lado, tenta muitas vezes ajustar suas proposições às condições reais apresentadas pelas



diferentes situações históricas e mantê-las em conformidade com as reações dos atores envolvidos no processo. A história da vida religiosafeminina no Brasil é marcada por submissão e transgressões, passividade e criatividade [...] No fim do século XIX as freiras já se encarregavam de inúmeras tarefas necessárias a sociedade, particularmente no campo da educação, da saúde e da assistência social. Afora as mulheres pobres, as freiras foram as primeiras a exercerem uma profissão, quando ainda a maioria da população feminina era do lar (DEL PRIORE, 2004, p. 483)

Em via de mão dupla, esse espaço destinado ao discurso feminino na época de Madre Cristina era viabilizado pela própria Igreja Católica, pois se tratava justamente de um momento em que a sociedade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, estava a se reconfigurar, inclusive ameaçando o poderio de tal instituição. Então, também a Igreja encontra nas mulheres uma outra possibilidade de se fazer presente na sociedade.

Sabe-se que naquele período, o espaço de domínio da Igreja estava aparentemente intimidado pelas novas configurações sociais e familiares que estavam a surgir desde o século XIX. Nesta nova sociedade, o trabalho passou a ocupar um lugar de destaque, a família se mostrava preocupada com outros interesses aquém dos pensados pela Igreja, havia o aumento do discurso sobre divórcio, diferentes preceitos de educação estavam em concorrência, dentre outras questões que vinham surgindo. Estes aspectos acabaram por ameaçar as estruturas da Igreja Católica, instigando-a para um movimento de defesa de seu local na organização da sociedade, a partir de diferentes frentes de ação.

Nesse movimento de retomada do espaço simbólico de poder da Igreja Católica frente aos embates sociais que ocorriam, vemos o uso de estratégias como a formação de mulheres para atuarem como principais mediadoras entre o clero e o povo.

Sobre o campo religioso, Bourdieu (2004, p. 38) sinaliza que difere do “campo intelectual, pois nunca consegue dedicar-se total e exclusivamente a uma produção esotérica, isto é, destinada apenas aos



produtores, devendo sempre sacrificar-se as exigências dos leigos”. Explica Orlando (2008, p.42) que “dessa forma, a Igreja, ao investir em um intelectual, promove a disseminação do discurso religioso com a legitimidade da posição social que o campo religioso lhe confere”. Em suma, foi favorável ao grupo católico legitimá-la como intelectual, pois dar-lhe espaço era dar espaço e voz ao próprio grupo e suas convicções.

A participação da madre no campo era tão efetiva que lhe autorizaram a escrita de impressos sobre temas que a Igreja considerava necessário o debate, mas ainda eram assuntos um tanto quanto velados, como por exemplo, a questão da sexualidade. Discorrer sobre isso foi possível pelas mudanças que a Igreja Católica passou, a partir do Concílio Vaticano II, onde se buscou mais fortemente que os pressupostos religiosos se ligassem às demandas sociais contemporâneas.

Importa pontuar também que, naquele momento histórico haviam correntes diferentes atuando no campo religioso, Araújo (2018, p 67) em seus estudos pontua que havia duas correntes do pensamento católico brasileiro: uma conhecida como conservadora e outra progressista.

A corrente de pensamento católico brasileiro voltado ao conservadorismo, segundo Mérida e Júnior (2017, p. 218) caracterizava-se pela concepção de que “servir à Igreja e a sua doutrina é defender a Igreja do relativismo, conservando seus dogmas imutáveis e atemporais, e que cabe à Igreja transmitir a mensagem cristã ao mundo, sem, no entanto, deixar-se influenciar por pensamentos seculares”.

A outra corrente denominava-se de “a Igreja Católica Progressista, é um conjunto de organizações e indivíduos inspirados pela Teologia da Libertação e engajados em realizar mudanças profundas na Igreja Católica e na sociedade” (LEVY, 2009, p. 177).



Então, considerando ambas as correntes, nota-se uma ambivalência na trajetória de Madre Cristina. Ela se alia a um movimento progressista da Igreja, mas muitas de suas posturas e de seus impressos, demonstram-se conservadores, objetivando a transmissão de uma mensagem cristã ao mundo. Sua trajetória na educação formal, suas publicações demarcam um movimento que a posiciona com um diferencial diante das mulheres da época, mas sua ênfase em prol da reafirmação dos preceitos religiosos e o modo como isso é colocado em prática a levam, muitas vezes, para um lugar conservador.

Em suma, nota-se que sua atuação no campo religioso, ainda que por vezes ambivalente, refletindo o movimento do próprio campo naquele período, caracterizou-a enquanto intelectual feminina, engajada em um projeto político de disseminação de preceitos religiosos católicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karina Valim de. **Uma Intelectual Para Curitiba Amar: Helena Kolody EA Educação Feminina Pela Palavra (1912-2004)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

CARVALHO, Maria chagas de. Reformas da instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 5a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. 2ª ed. Portugal: DIFEL, 1988.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.



FONSECA, Thais Nivea de Lime e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEVY, Charmain. Influência e contribuição: a igreja católica progressista brasileira e o fórum social mundial. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro , v. 29, n. 2, p. 177-197, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 de Agosto de 2022

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. **Revista Brasileira de História da Educação. (RBHE)**, v. 3, n. 1 , 2003. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/233>>. Acesso em 25 de Agosto de 2022

MÉRIDA, Vinicius Couzzi e JUNIOR, Renato Marcelo Resgala. O Concílio Vaticanoe o Aggiornamento da Igreja Católica. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, volume 1, p. 211-296, 2017. Disponível em <reinpec.srvroot.com:8686/reinpec/index.php/reinpec/article/viewFile/265/104>. Acesso em 25 de Agosto de 2022

MUELLER, Helena Isabel. Os ativos intelectuais católicos no Brasil dos anos 1930. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo , v. 35, n. 69, p. 259-278, 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882015000100259&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de Agosto de 2022

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma Civilização Cristã: A Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo (1937-1965)**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99025> . Acesso em 25 de Agosto de 2022

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cad. Pagu**, n. 26, p. 87-111, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de Agosto de 2022

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.



SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma História Política**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-270.



A INTERFERÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The interference of school culture and child learning from the perspective of the child education teacher

Ana Letícia Marcolla Gambús¹
Louisiane da Silva Araújo² Evelise Maria Labatut Portilho³
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira⁴

Palavras-chave: Cultura escolar; Aprendizagem; Professoras; Educação Infantil.

Keywords: School culture; Learning; Teachers; Child education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como intuito estudar as interferências da cultura escolar na aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A escola tem o papel de perpetuar e organizar a cultura que se desenvolve e é construída a partir das interações. Mas é preciso evidenciar que nesses processos de interação entre a unidade e a diversidade, acontece o processo de aprendizagem.

A questão que norteou a pesquisa é - Quais as interferências da cultura escolar na aprendizagem de crianças na perspectiva das professoras da Educação Infantil? Propôs-se como objetivo: Verificar as interferências da cultura escolar na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. E os objetivos específicos foram: (i) Identificar a concepção de cultura escolar na perspectiva das professoras da

¹ Pedagoga e mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, anagambus@gmail.com.

² Pedagoga e mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e louisianed2006@yahoo.com.br.

³ Pedagoga e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, evelise.portilho@pucpr.br.

⁴ Pedagoga e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni.vieira@pucpr.br.



Educação Infantil; e (ii) Destacar a relação da cultura escolar e aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A abordagem metodológica é qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo. O instrumento utilizado foi um questionário *online* com perguntas abertas, aplicado com 4 professoras da Educação Infantil, de uma instituição privada de Curitiba/PR.

Após a aplicação dos questionários *online* foi realizada a apresentação dos dados e análise dos dados coletados articulando o que foi trazido pelas professoras com as reflexões realizadas com suporte dos teóricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreende-se a cultura como um sistema comum de significados, do qual fazem parte conteúdos implícitos e explícitos, que são reproduzidos através de gerações por membros de um grupo social (SILVA, 2021)

Pertencer a uma cultura implica compartilhar modos de falar, saber e proceder, destacando a importância de uma educação pensada para o bem comum e compreendendo o ser humano como um ser singular e múltiplo.

Assim, podemos definir cultura escolar como sendo uma rede de significados compartilhados por um conjunto de atores sociais que participam e interagem no ambiente escolar.

A escola é produtora de cultura e esta é transmitida na escola pelo currículo, práticas pedagógicas, currículo oculto e, pelos resultados da ação praticada por toda a comunidade escolar.(SILVA, 2021) Produzir sua própria cultura pela elaboração e reelaboração da dinâmica interna a partir dos discursos, formas de comunicação e linguagens do cotidiano escolar.



RESULTADOS

A partir das respostas das professoras, pudemos realizar algumas reflexões. Quanto à primeira questão -“O que você entende por cultura escolar?”, a P4 salientou:

é descrita com um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar condutas, é um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos (P4).

A resposta acima traz consigo a compreensão de que a cultura escolar é produto da interação e comunicação de diversos atores sociais constituídos em suas diversidades e especificidades, em um ambiente em comum, a escola (VIÑAO FRAGO, 2001, p.29). Precede aspectos tanto implícitos quanto explícitos que são transmitidos ao longo do tempo e são integrados nas práticas e no cotidiano escolar.

Com relação à questão: “Você percebe relação entre a cultura escolar e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil?” a P1 trouxe a seguinte justificativa: Sim, a cultura está presente nele e a escola se torna um ambiente que a explora e diversifica (P1).

Percebe-se uma visão sistêmica entre a aprendizagem e a cultura escolar, considerando a cultura em seus fenômenos da singularidade e da diversidade já que é na unidade que se favorece a identidade humana e a diversidade que integra saberes, costumes vindos de fora. (MORIN, 2001, p.57).

A aprendizagem é uma transformação num processo de coexistência, resultado de experiência, da organização e reorganização daquilo que eu conheço, que faz parte do meu mundo interno, com aquilo que eu não conheço, vindo do mundo externo, e nisso compreendemos um meio permeado de culturas, a escola.

A respeito da última pergunta: “Você considera que a cultura escolar interfere na aprendizagem das crianças?”, a P2 afirmou:

Sem dúvidas. As crianças que compreendem que o nosso mundo possui diferentes culturas, as quais necessitam de respeito, são capazes de aprender,



questionar, observar, pesquisar as culturas existentes sem desrespeitar a de ninguém. E esse ensino começa na Educação Infantil, aceitando o próximo do jeito que ele é (P2).

As aprendizagens que acontecem na escola são objeto de investigação à compreensão da formação cultural de uma sociedade. A partir desse processo, resultado de interação, existe a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Assim, vamos aprendendo a viver e conviver com as transformações e nos adaptando às novas formas de estar com pessoas e lugares. Percebemos que é fundamental aprofundar mais os aspectos dessa cultura que se modifica e interfere o processo de aprendizagem e ensino, pois compreendemos o quanto os efeitos culturais podem ajudar os professores em sua prática diária.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19/Cláudia Sebastiana Rosa da Silva; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.



A JUVENTUDE BRASILEIRA E O SISTEMA DE COTAS EM FOCO: PERSPECTIVAS SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Brazilian youth and the quota system in focus: perspectives on
access and permanence in public higher education

Flávia Kruk Faot¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-chave: Educação Superior Pública; Sistema de Cotas;
Juventude.

Keywords: Public Higher Education; Quota System; Youth.

INTRODUÇÃO

A educação superior é uma etapa extremamente significativa no processo de desenvolvimento integral e qualificação profissional de um indivíduo, porém, infelizmente, ainda não é uma realidade acessível a todos os brasileiros. As vagas em instituições públicas ainda são insuficientes e a grande maioria não tem condições de pagar as mensalidades em instituições privadas, assim surgiram políticas voltadas para o acesso à educação superior, mas é somente em 2012 pela Lei nº12.711 que é aprovada uma legislação que beneficia o acesso dos jovens em instituições públicas. (BRASIL, 2012)

O presente estudo buscou analisar as políticas de acesso e permanência na educação superior, analisando a problemática da maneira como o acesso à educação superior, mediante o sistema de cotas em instituições federais de ensino, vem sendo analisado na produção científica da Área da Educação.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná



METODOLOGIA

A pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, foi realizada mediante uma revisão narrativa da literatura no portal da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir da definição dos critérios de inclusão e exclusão. Os textos foram objeto de análise de conteúdo. (BARDIN, 2011)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A etapa da vida em que os jovens se encontram pode ser compreendida, nos âmbitos sociais, tanto como um período de dedicação aos estudos e preparação para a vida adulta quanto uma época vulnerável (CASTRO; AQUINO, 2008). Entretanto, em um contexto com grandes inequidades sociais e econômicas, como o brasileiro, uma grande parcela da população sofre com empecilhos no acesso e permanência na educação superior.

Consoante o Censo de Educação Superior de 2020, dos 41,9% da população entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio, apenas 21,9% estão inseridos em uma instituição de educação superior, sendo que, entre esses estudantes, 77,5% frequentam universidades privadas (BRASIL, 2021).

Ainda, Silva e Segnini (2020) elucidam que a educação superior pública, especialmente em cursos de maior valor social, costuma atender jovens com melhores condições financeiras e que usufruem da moratória social, enquanto, por outro lado, muitos dos estudantes provenientes de classes menos favorecidas frequentam instituições privadas e cursos de graduação menos requisitados e em turnos que não interfiram com as jornadas de trabalho.

Outro enfoque pertinente é a relação entre a juventude brasileira hodierna e o trabalho, em que é possível segmentar dois principais grupos: jovens com melhores condições financeiras que podem abster-



se de uma jornada de trabalho efetivando a prolongação de seu tempo de estudante, e, como oposto, os jovens que precisam conciliar trabalho e educação, muitas vezes necessitando priorizar um ou outro. No que tange a juventude trabalhadora, Castro e Aquino (2008) afirmam que a inserção precoce da juventude no mercado de trabalho, quando antecede a saída da educação básica, pode impactar negativamente a continuidade dos estudos.

RESULTADOS

Durante o levantamento das produções científicas, foram elencados, no total, 32 artigos, sendo 17 deles encontrados no portal da CAPES e 15 no portal SCIELO. Os critérios utilizados para a delimitação da amostra foram: data de publicação entre

2017 e 2021, ter como foco o sistema de cotas, disponibilidade gratuita na internet, publicado na área educativa e identificar itens como autores, ano da publicação, palavras-chave, objetivo e aspectos metodológicos.

De uma maneira geral, os artigos selecionados abordam uma amplitude de nuances significativas aos processos envolvidos no acesso e permanência à educação superior, trespassando aspectos econômicos, sociais e culturais, descrevendo os percursos trilhados pelos estudantes cotistas, as dificuldades encontradas ao longo da permanência na universidade e a análise e comparação do rendimento acadêmico entre estudantes cotistas e de ampla concorrência.

Outrossim, consoante os casos descritos por Lemos (2017), muitos estudantes cotistas enfrentam dificuldades financeiras que impactam negativamente a jornada acadêmica, fazendo com que eles recorressem a bolsas de auxílio ofertadas pela universidade.

Em síntese do levantamento realizado, se pode concluir que o sistema de cotas, em conjunto com políticas afirmativas como bolsas de auxílio permanência, são significativos para a inclusão de grupos sub representados no nível superior de educação, possibilitando estudantes



gressos de escolas públicas e minorias uma maneira mais equitativa de alcançar uma graduação gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio edá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF de 30 de agosto de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em 21/09/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022 Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni. Juventude e políticas sociais no Brasil. Texto para Discussão No. 1335, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(IPEA), Brasília, 2008.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n.71, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, José Humberto da; SEGNINI, Lilian Rolsfen Petrilli. Trajetórias de formação da juventude trabalhadora brasileira: das promessas às incertezas. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 158-185, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7347>. Acesso em: 27 mar. 2022.



A LITERATURA NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO LITERATURE IN THE SCOPE OF LITERACY

Alessandra Natali Ribeiro de Lima¹
Lucineia Travizan²
Paola Ungaretti³

Palavras-chave: Literatura. Alfabetização. Escrita e Leitura. Infância.

Keywords: Literature. Literacy. Writing and Reading. Infancy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a literatura no processo da alfabetização. A literatura é relevante para o desenvolvimento do ser humano, pois tem como efeito aguçar a sensibilidade e a imaginação, constituindo assim, um ser pensante e crítico. Tanto o processo de alfabetização quanto a literatura fazem parte do contexto da educação escolar, sendo partes essenciais para a infância. E é partindo desse aspecto que entendemos a relevância e colocamos em discussão a relação entre: o processo de alfabetização e a literatura na infância.

A alfabetização assume maior destaque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todavia, é na Educação Infantil que a criança começa a ter experiência com a literatura e por consequência a se aproximar da leitura e da escrita.

O problema que o estudo busca responder, indaga sobre: quais as contribuições da literatura para o processo de alfabetização? Assim, buscamos como objetivo geral, investigar as contribuições da literatura para o processo de alfabetização.

A metodologia de trabalho se orienta na abordagem qualitativa de pesquisa, mediante desenvolvimento do procedimento de estudo

¹ Alessandra Natali Ribeiro de Lima. Alessandra.natali@hotmail.com

² Lucineia Travizan. Email. lucitravizan@hotmail.com

³ Paola Ungaretti. Email. Paolaungarettidocarmo@gmail.com



bibliográfico (TREINTA, 2011), que visa elencar os estudos e argumentos sobre a temática da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura tem potencial de provocar a sensibilidade e a imaginação, podendo aflorar a conscientização como Antônio Cândido afirma “[...] toda obra literária é [...] objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CÂNDIDO, 2011, p. 179).

Os assuntos abordados pela literatura podem ser fatores de reflexão e humanização para qualquer sujeito que entre em contato com ela. Dentro disso, é importante ressaltar que a literatura quando apresentada na infância torna-se grande ferramenta potencializadora do desenvolvimento das crianças, contribuindo grandemente no processo de alfabetização.

A literatura introduzida e cultivada desde a infância, traz maior facilidade para o acesso aos livros e a leitura, no decorrer de toda uma vida, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita com mais eficácia e gozo. A escritora Ana Maria Machado (2002, p. 13-14) comenta sobre o contato com as narrativas clássicas.

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas possibilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. [...]

O apontamento da autora revela a importância da exposição das crianças à leitura. Não falando apenas de qualquer leitura, mas afirmando que são leituras diferenciadas que fazem uma grande mudança na perspectiva dos leitores. Com isso, retornamos a afirmação do poder da sensibilização e da variedade de abordagens que a literatura proporciona com grande diferencial.

Entretanto, o desenvolvimento da linguagem na infância, em especial no processo de alfabetização é uma etapa muito densa e



desafiadora, tanto para criança, quanto para o professor. Nessa etapa a criança desenvolve as habilidades de compreensão e expressão da palavra, conforme nos ensina Paulo Freire, segundo Rocha (2013, p.16).

A partir da teoria freireana de educação, a metodologia a ser empregada parte da palavra e sua imagem em um processo de diálogo com as crianças a fim de que as mesmas tomem consciência do significado da palavra. [...]

Nesse sentido, destacamos a potencialidade da literatura e dos processos assertivos de alfabetização empregados para transformar essa etapa tão densa e desafiadora num momento mais sensível e prazeroso para as crianças e seus educadores.

RESULTADOS

Por meio dessa pesquisa, foi possível ter como resultado que, a literatura tem grandes contribuições para o desenvolvimento do escolar na infância, atuando como grande cooperadora no processo de alfabetização.

As possibilidades de relação entre literatura e alfabetização são muitas, e se destacam por sua versatilidade. Os educadores podem realizar inúmeras adaptações, de várias formas de atividades, indo da apresentação de um livro, à contação de histórias, passando pela leitura das imagens, pela leitura das palavras, até a escrita e reescrita dos textos. No conjunto dessas atividades que se relacionam à literatura, identificamos a relevância da articulação com a alfabetização, possibilitando ao aluno uma aprendizagem significativa, pois as duas se completam.

De acordo com essas possibilidades, destacamos a importância das contribuições da literatura na alfabetização. E, enfatizamos a necessidade do educador, dar o suporte necessário, considerando a literatura um saber que tem o propósito de fazer a criança imaginar, refletir e demonstrar o que experimentou, recorrendo a sua escrita ou



contando com suas próprias palavras o que de fato compreendeu, baseado nessa experiência.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio; O direito a Literatura. **Vários escritos**. 5º Edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 2002.

ROCHA, Adriana Camila Machado da; PADILHA, Gisele de Oliveira; FERREIRA, Juliana Battistus Mateus; MESQUIDA, Peri. Teoria freiriana de educação e a alfabetização de crianças. **Educere**. 2013.

TREINTA, Fernanda Tavares. FILHO, José Rodrigues. SANT' ANNA, Aníbal Parracho. RABELO, Lúcia Mathias. Metodologia de pesquisa Bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio a decisão. Rio de Janeiro: **Production**, v.24, n. 3, p. 508-520, Jul./set., 2011



A MÚSICA COMO FONTE PARA PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES

Music as a source to researches about the history of education os senses andsensibilities

Lucas Fíngolo Claras¹
Evelyn de Almeida Orlando²

Palavras-chave: Educação das sensibilidades. Tião Carreiro e Pardinho. História da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades.

Keywords: History of Education of Senses and Sensibilitie. Education of sensibilities. Tião Carreiro e Pardinho.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende demonstrar como a música pode ser utilizada como fonte de pesquisas no campo da História da Educação sobre da história da educação dos sentidos e das sensibilidades. Para tanto são tomados o artigo de Claras e Orlando (2020) e a dissertação de Claras (2021) que mobilizam a música como fonte de pesquisa sobre essa temática. A partir da análise desses trabalhos, será pensado como é possível utilizar a música como fonte em pesquisas sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades? Como abordagem metodológica será feita uma análise qualitativa observando como se desenvolve a investigação da educação das sensibilidades pela música.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Taborda de Oliveira (2018), as pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades tem aumentado. No entanto, dentre os trabalhos investigados, apenas os dois tomados para

¹ Doutorando em Educação pela PUC-PR. E-mail: lucas.claras@gmail.com.

² Professora Doutora do PPGE da PUC-PR. E-mail: evelynorlando@gmail.com.



a análise utilizam a música como fonte, como pode ser observado nas coletâneas de Braghini, Munakata & Taborda de Oliveira (2017, 2020).

Taborda de Oliveira (2012) afirma que as sensibilidades são gestadas num espaço de múltiplos estímulos dentre os quais a cultura é determinante para o processo de sua formação, e para conceituá-las, Pesavento (2005, s. p.) entende a sensibilidade como:

o núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.

Ainda para Pesavento (2005), é pelas reações subjetivas aos estímulos exteriores que se constituem as sensibilidades. Em diálogo com o conceito de representação de Chartier (1988) que afirma que as representações determinam práticas sociais, entende-se que as músicas, ao indicarem uma representação, possibilitam a produção ou reprodução de práticas culturais e assim desempenham uma função de educação do sensível. Desse modo, a educação das sensibilidades pode ser entendida como a forma que os sujeitos vão compreendendo a realidade, e a partir dos estímulos externos desenvolvem sua ação sobre o meio, e pela produção de representações indicam como entendem o mundo.

A construção dessas sensibilidades em um grupo social se dá pelo seu compartilhamento entre os indivíduos, uma vez que elas são culturalmente construídas. É, portanto, essa a construção teórica desenvolvida nos trabalhos analisados para se pensar como a música pode influenciar no processo da educação das sensibilidades.

RESULTADOS

Como ponto em comum, as pesquisas de Claras e Orlando (2020) e Claras (2021) abordam a educação da sensibilidade para o trabalho no contexto do êxodo migratório brasileiro, e tomam como fonte



músicas de Tião Carreiro e Pardinho da segunda metade do século XX. Essa dupla é tida como uma das representantes da música caipira justamente porque os artistas nasceram na região onde se formou a cultura caipira, isso é, a região centro-sul do Brasil (RIBEIRO,2015).

De acordo com Candido (2010), na cultura caipira o trabalho era pautado no mínimo vital, ou seja, as pessoas trabalhavam para obter o mínimo necessário à sua sobrevivência. Mas uma série de fatores socioeconômicos alteraram essa realidade, sobretudo com a intensificação da migração para as cidades. Quando esses indivíduos chegavam à cidade, havia a necessidade de se adequarem ao novo contexto, que implicava na mudança das relações de trabalho. É justamente nesse movimento em que se analisa como músicas da obra de Tião Carreiro e Pardinho desempenharam uma ação de educação de sensibilidade.

Nas mais de quinze músicas analisadas em ambas as pesquisas é identificada uma representação que destaca a importância e o valor do trabalho, indicando, por exemplo, casos ideais de sujeitos que ascenderam economicamente após a migração ao assumirem uma postura voltada ao labor. Outras canções também propunham o reconhecimento do valor de algumas profissões, como a de vaqueiro, motorista e policial. Especificamente no artigo de Claras e Orlando (2020), é proposto que as canções propõem um *ethos* para o trabalho.

Ao analisar as representações presentes nas canções e o valor atribuído ao trabalho, ambas as pesquisas afirmam que essas produções culturais desempenham uma educação social, entendida como as práticas educativas que “[...] mobilizam a arte como possibilidade de formação, não apenas de gosto, mas também da consciência política e da sensibilidade social” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 204-205). Com a reflexão a partir das duas pesquisas tomadas como objeto, é possível identificar como a música pode ser utilizada como fonte para pesquisas sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades ao ajudarem na mudança



davisão dos indivíduos em relação ao trabalho no contexto migratório, e seu conseqüentemente ajustamento ao novo meio.

REFERÊNCIAS

- BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Lazumi; TABORDA DE OLIVIERA, Marcus Aurélio (org.). **Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.
- BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Lazumi; TABORDA DE OLIVIERA, Marcus Aurélio (org.). **Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades**. São Paulo: EDUC, 2020.
Disponível em:
<https://play.google.com/books/reader?id=rDnpDwAAQBAJ&hl=pt_BR&pg=GBS.P> T1. Acesso em: 06 de set. 2022.
- CANDIDO, Antônio. **Parceiros do Rio Bonito**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Algés: Editora Difusão Editorial, 1988.
- CLARAS, L. F. “No som da viola” : mediação cultural, educação das sensibilidades e 2021 tradução da identidade caipira nas músicas de Tião Carreiro e Pardinho (1950-1980). 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- CLARAS, L. F.; ORLANDO, E. de A. A construção de uma sensibilidade para o trabalho a partir de canções da obra de Tião Carreiro e Pardinho. **Educação Em Foco**, v. 23, n. 41, p. 274–292, dez. 2020. Disponível em:
<<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4938>>. Acesso em: 06 de set. de 2022.
- PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em:
<<http://nuevomundo.revues.org/229>>. Acesso em: 06 de set. 2020.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **Sentidos e sensibilidades: sua educação na história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação dos Sentidos e das Sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da Educação. **Revista História da**



Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 55, maio/ago. 2018, p. 116-133. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/76625>>. Acesso em: 06 de set. de 2022.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Silvio Rodriguez: vamos a andar. *In*: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org.). **História intelectual e educação**: artes, artistas e projetos estéticos. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.



A PRESENÇA DA “VOZ” NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

The presence of "voice" in teacher education

Doris Beraldo¹

Evelise Maria Labatut Portilho²

Palavras-chave: Formação Continuada. Voz do Professor. Saúde da Voz do Professor.

Keywords: Continuing Education. Voice Teacher. Teacher Voice Health

INTRODUÇÃO

A atividade docente exige constantes atualizações, envolve conhecimentos que extrapolam o conteúdo programático e apresenta inúmeros desafios. Além desse panorama, o professor faz parte de um grupo profissional denominado “profissionais da voz”, termo este que designa todo aquele que tem a voz como instrumento de trabalho. Ou seja, a voz ultrapassa a função comunicativa e inclui-se como elemento de interação com os alunos, assumindo o papel de recurso didático. Porém, mesmo que tão diretamente vinculada ao seu fazer e intimamente ligada aos seus resultados, observa-se que a temática não está presente de maneira significativa na formação do professor. Oliveira (2020), aponta a inexistência de disciplinas, programas ou formações de educação continuada sobre saúde vocal nos fluxogramas dos cursos de formação de professores.

Esta constatação apresenta um caráter de gravidade quando se observa a incidência dos problemas vocais neste grupo profissional. Siqueira *et al* (2014), Roy *et al* (2004), Behlau *et al* (2012), Coelho; Castilho (2010), Ferreira; März, (2010), Ferreira; Silva; Giannini, (2015) apontam o ramo da Educação com o maior percentual de

¹ Mestre em Música (Universidade Federal do Paraná) – dorisberaldo@gmail.com

² Professora titular da PUCPR, Doutora em Educação (Universidade Complutense de Madri), Pós Doutora (Universidade do Porto) - eveliseportilho@gmail.com



profissionais acometidos por patologias relacionadas à voz e estas como as principais causas de afastamentos dos professores, destacando a prevalência de distúrbios vocais nestes comparada a outros profissionais.

Estes dados confirmam a necessidade de oferecer aos professores maior acesso ao conhecimento sobre seu instrumento de trabalho – a voz. Mas, onde incluireste conteúdo sem causar sobrecarga e ao mesmo oferecer a percepção de ganho, muito mais do que o dever em se aproximar desta temática? Uma vez que na formação inicial a voz do professor não é abordada, estaria presente na formação continuada?

O objetivo deste trabalho é verificar a presença da temática “a voz do professor” nos programas de formação continuada na comunidade acadêmica e compreender a realidade discutida no que diz respeito a esta relação. Foi utilizada a abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento, por meio de levantamento de trabalhos científicos na área da Educação, no período entre 2018 e 2022, nas plataformas ERIC e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As necessidades e características próprias da atividade do professor fazem parte da sua formação, nas atualizações formais e não formais, conferindo qualidade, atualização e um permanente aperfeiçoamento tanto profissional como pessoal. Neste sentido, evidencia-se a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor, definida por Day (2001) como:

um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parceiras dentro e fora da escola. (DAY, 2001, p. 203)



Somada ao objetivo de “oferecer aos professores, subsídios e conhecimentos ao aperfeiçoamento profissional inerentes às práticas docentes que desenvolvem, contribuindo para a interação, ensino e aprendizagem dos alunos” (PORTILHO, 2022, p. 226), nota-se que a formação continuada é uma ferramenta eficaz no apoio do professor ao longo de sua trajetória docente. Além disso, cria possibilidades de reflexão e transformações: “a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. (LIBÂNEO, 2004, p. 227). Deste modo, a formação continuada se apresenta como uma possível estratégia para atender a necessidade de incluir conteúdos relacionados à voz do professor.

RESULTADOS

Após a utilização de descritores para selecionar os trabalhos que apresentassem “voz do professor” em programas de formação continuada, a busca resultou em apenas 01 trabalho. Este número extremamente reduzido indica que a inclusão desta temática em programas de formação continuada pode ser uma alternativa interessante. Pelos altos índices de problemas vocais encontrados neste grupo profissional, pela presença constante da voz na atividade docente e a utilização dela como um elemento mediador entre o professor, o aluno e o estudante, entende-se que

cuidar da voz, do comportamento vocal, deveria fazer parte da dinâmica profissional de todo professor. Se ele aplicar o conhecimento vocal em sua fala rotineira, isso irá enriquecer o desempenho de sua linguagem e, conseqüentemente, haverá uma resposta efetiva na aprendizagem de seus alunos, sobretudo no relacionamento interpessoal presente no processo de aprendizagem. (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 60).

Com o resultado deste trabalho, parece-nos evidente a necessidade de encontrar uma maneira significativa de oferecer



informações e soluções práticas relacionadas ao uso da voz que possam impactar positivamente o fazer docente e suas relações.

REFERÊNCIAS

BEHLAU, M. *et al.* Epidemiologia de transtornos de voz em professores e não professores no Brasil: prevalência e efeitos adversos. **Journal of Voice**, Nova York, v. 26, n. 5, p. 9-18, abr, 2012.

BEHLAU, M.; DRAGONE, M.L.O.S.; NAGANO, L. **A voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula.** Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BOLFE, M.; PORTILHO, E.M.L. Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p.222-246, jan/mar 2022. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28735/25448>>. Acesso em;13 set.2022.

CHRISTOPH, D. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto,2001.

COELHO, T.T.T; CASTILHO, L.C.F. Professor: a voz da educação. In: RIBAS, A.; PAZINI S. (org.). **Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária.** Curitiba:UTP, 2010. p. 42-47.

FERREIRA, L. P; ANDRADA E SILVA M.A; GIANNINI, S.P.P. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: práticas fonoaudiológicas.** São Paulo: Roca, 2015.

FERREIRA, L.P.; MÄRTZ, M.L.W. Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: a experiência dos Cerest. **BEPA-Boletim Epidemiológico Paulista**, São Paulo, p. 13-19, mar, 2010. Disponível em <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/ses-sp/2010/ses-27937/ses-27937-4588.pdf>>. Acesso em: 14 set.2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.**Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, J.S. **Inclusão de conteúdos sobre saúde vocal na formação acadêmica de pedagogos: avaliação dos estudantes.** 2020.133f. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2020.

PENTEADO, R.Z.; SOUZA, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: denarrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 28, p. 135-153, 2019.



Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 16 set.2022.

ROY, N. *et al.* Prevalência de distúrbios de voz nos professores e na população em geral. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, Rockville, v. 47, n. 2, p. 281-293, abr, 2004.

SIQUEIRA, L. D'E. *et al.* Atenção à Saúde Vocal: Aspecto emergente na formação docente. In: CONGRESSO ÍBERO AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 3, 2014, Badajoz. **Atas CIAIQ2014**. Aveiro:2015. p. 123-128. Disponível em <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/470/466>> Acesso em 15 set.2022.



A PEDAGOGIA JESUÍTA: O *RATIO STUDIORUM*

The Jesuitical Pedagogy: the *Ratio Studiorum*

Marilene Cardoso Zelak¹

Fabiane Aparecida de Almeida Bezerra²

Palavras-chave: Jesuíta; Pedagogia; *Ratio Studiorum*; Matemática; Leitura.

Keywords: Jesuit; Pedagogy; *Ratio Studiorum*; Mathematic; Reading.

INTRODUÇÃO

Este texto é uma reflexão dos estudos realizados a partir da disciplina Teoria da Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A questão que norteia nosso estudo é identificar quais eram as instruções referentes ao ensino da matemática e o estímulo para o hábito da leitura, no início da educação formal no Brasil.

Ao pensarmos acerca dos aspectos gerais do *Ratio Studiorum* na organização da educação jesuíta, buscamos compreender como foram as instruções em relação à formação do professor da Companhia de Jesus. Desse modo, procuramos fazer aproximações em relação aos nossos objetos de pesquisa, que dizem respeito as orientações que os professores recebiam para ensinar matemática e para o incentivo da leitura.

O estudo é de caráter qualitativo e descritivo, com objetivo de refletir os primeiros indícios da educação no Brasil e o método de aprendizagem a partir do *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus. Para tanto, utilizamos da historiografia, como aporte teórico, Franca (1952), Paiva (2000) e Lopes (2018).

¹ Graduação em Pedagogia, Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marilene.zelak@pucpr.edu.br.

² Graduação em Pedagogia, Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, fabiane.bezerra@pucpr.edu.br.



Desejamos deixar claro para o leitor que, embora a educação no Brasil tenha sido reconhecida a partir da chegada dos religiosos da Companhia de Jesus, em 1549, compreendemos haver outra história que antecede essa que será discutida nesse trabalho. Ressaltamos haver uma história da educação decretada como inexistente. Segundo Arroyo (2014, p.197):

Um traço que persiste (...) é que a história humana a ser reconhecível de alguém como gente começa com a escolarização, com o letramento. Antes a inexistência humana, racional, civilizada. É significativo que a história da educação nas sociedades colonizadas comece com os catecismos, as escolas jesuíticas.

A vinda dos primeiros jesuítas, teve como responsável o Padre Manuel da Nóbrega¹, o qual veio como primeiro governador-geral, Tomé Sousa², com propósito de colonização e evangelização dos povos. Para Paiva (2000), o objetivo maior dos jesuítas era o colégio, para preparação de novos missionários.

A Companhia de Jesus foi fundada em 1540, por Inácio de Loyola³ (1491-1556), e tinha como missão educacional “a ideia de homem, de pessoa, que se encontra nos valores do Evangelho e na Pessoa de Jesus Cristo” (LOPES, 2018, p. 5). Loyola era filho de uma família nobre espanhola e aos 26 anos dedicou-se à carreira militar, ferido gravemente na batalha de Pamplona, em 1521. No período que esteve em recuperação, realizou leituras religiosas e logo dedicou-se a vida sacerdotal. Em 1528 ingressou na Universidade de Paris, estudou

¹ Padre Manuel da Nóbrega nasceu na vila de Sanfins do Douro no norte de Portugal, no dia 18 de outubro de 1517. Bacharelou-se em direito canônico e filosofia pela Universidade de Coimbra, em 1541. Três anos depois recebeu ordens da Companhia de Jesus (FRAZÃO, 2020).

² Tomé de Sousa (1503-1579) foi um militar português, primeiro governador-geral do Brasil e Fidalgo da Casa Real. Foi nomeado "vedor d'el-rei", com a função de fiscalizar os empreendimentos da Casa Real. Tomé de Sousa nasceu em Rates, Pávoa de Varzin, Portugal. Filho do prior de Rates, João de Sousa e de Mércia Rodrigues de Faria. Era neto do fidalgo Pedro de Sousa de Seabra, do Minho. Era primo de Martim Afonso de Sousa, de Pero Lopes e do Conde de Castanheira, o conselheiro do rei. (FRAZÃO, 2020).

³ Santo Inácio de Loyola (Iñigo Lopez de Loyola) nasceu em Loyola, hoje Azpeitia, na Espanha, no dia 23 de outubro de 1491. Filho de família nobre era o mais novo de treze irmãos (...) foi um padre jesuíta espanhol, um dos fundadores da Companhia da Jesus, ordem religiosa criada para combater a expansão do protestantismo na Europa, por meio do ensino e expansão da fé católica. Foi ordenado padre pelo Papa Paulo III. Foi canonizado pelo Papa Gregório XV (FRAZÃO, 2020).



Teologia e começou a lecionar, propagando seus ensinamentos religiosos e ganhando seguidores para o trabalho de missionário.

Loyola formou um grupo de religiosos e peregrinou por várias regiões realizando caridade, ensinando e expandindo a doutrina católica. Em 1540, o Papa Paulo III aprovou a Ordem Religiosa e Loyola passou a coordenar os jesuítas e “controlar importantes colégios na Europa” (RUCKSTADTER, 2007, p. 43).

Em 1548 foi fundado na Itália, em Messina, o primeiro Colégio Jesuíta, idealizado por Loyola. Apesar de o colégio não ser um internato ou seminário, tinha como finalidade ensinar gratuitamente a “virtude e letras, ou letras e boas maneiras” (PAIVA, 2000, p. 138). A formação religiosa era sistemática e o ensino da Teologia era considerado o mais importante do currículo, adotado pelo *modus parisienses*¹.

Loyola teve à missão de enviar um grupo de padres para o Brasil para estabelecerem colégios da ordem jesuítica. Esses padres chegaram em 1549 e foram os primeiros jesuítas responsáveis pela sistematização do ensino no país. De acordo Toledo e Ruckstadter (2007, p. 95), os padres “eram funcionários da coroa portuguesa, uma vez que o Padroado unia Igreja e Estado” e essa união, “marcou a ação colonizadora dos primeiros Estados Nacionais Modernos”. Os missionários tinham como objetivo catequizar os povos nativos e “ensinar e doutrina os filhos de gentios” (PAIVA, 2000, p. 43).

O RATIO STUDIORUM

A organização da educação jesuítica teve como referência o plano de estudos *Ratio Studiorum*, aprovada no ano de 1540 pelo Papa Paulo III, com propósito para aperfeiçoamento das “almas na vida e na doutrina cristã, para propagação da fé” (CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS, 2004, p. 29). O documento foi organizado pelos padres e comissões da Companhia de Jesus que norteou a ação educativa dos colégios jesuíticos. Esse plano continha, 437 regras,

¹ Conjunto de normas pedagógicas, adotado no início do Século XVI.



distribuídas em 30 conjuntos, os quais deveriam ser colocados em práticas por reitores, prefeitos de estudos¹, professores e alunos de todos os colégios da Companhia de Jesus.

Os antecessores do *Ratio Studiorum*, foram: *modus italicus* e *modus parisienses*. O primeiro, foi um método utilizado na Itália, o qual não tinha uma organização, pois, eles não seguiam nenhum programa estruturado. Havia um preceptor que ministrava as aulas para pessoas de diferentes idades e níveis de formação. Já, no segundo modelo, havia uma divisão de alunos por classe com o mesmo nível de instrução e idade. Esse método foi caracterizado por repetições, disputas, competições, interrogações e declamações.

No método *parisiense*, o aluno tinha liberdade para escolher disciplinas do seu interesse e tinha que decorar o que haviam estudado. Eles repetiam várias vezes o assunto durante a aula, após a aula e antes de dormir.

A metodologia do ensino na aula parisiense constava de três momentos. Começava sempre pela *praelectio*, apresentação expositiva do professor que comentava textos dos melhores autores. Em seguida, cabia aos alunos copiar, conservar e até memorizar as principais colocações do professor. Os comentários sobre o autor suscitavam *quaestiones*, perguntas ou interrogações, ora provocadas pelos professores, ora formuladas pelos alunos, como era comum no método escolástico. Avançava-se, invariavelmente para um diálogo, ou debate, a *disputatio*. Embora se tratasse de um ensino de tipo magistral e transmissivo, mediante estes procedimentos a aprendizagem era privilegiada sobre o ensino, enfatizava o trabalho pessoal e garantiam-se oportunidades para os alunos construir, aprofundarem e defenderem o conhecimento próprio (LOPES, 2018, p. 125-126).

No *Ratio*, havia uma preocupação com o conhecimento, para isso, os alunos eram estimulados a estudar os melhores autores da época e a escrita precisava ser criativa e com originalidade. A pronúncia correta era praticada com discursos, declamações e com representações teatrais. A formação religiosa escolar tinha como

¹ O prefeito de estudos era “o instrumento geral do Reitor, a fim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas” (FRANCA, 1952, p.138).



justificativa o conhecimento e a prática do evangelho para tornarem cristãos competentes e letrados. Os alunos precisavam participar assiduamente das missas, dar assistência ao sermão dominical, e fazer o uso do latim. As premiações certificavam o desempenho do aluno e serviam de exemplo para os demais (GUIDINI, 2017).

As ideias pedagógicas do *Ratio Studiorum* caracterizavam “uma visão essencialista do homem”, ou seja, o homem constituído pela “essência universal e imutável” (SAVIANI, 2008, p. 58). Na visão de Platão, a essência do homem busca à verdade e razão. A pedagogia da essência na educação jesuítica moldava o homem em sua existência, “concebido como criatura divina, tinha sua plena realização, inclusive seu conhecimento, mediatizado por Deus, que tudo via e plenificava de sentido” (GUIDINI, 2017, p. 12).

A educação tinha como função, realizar o homem em sua plenitude, ou seja, torná-lo o que ele realmente deveria ser, pois, seu idealismo cristão iria ao encontro de sua essência. Percebemos que na visão essencialista, o homem está integralmente direcionado ao teocentrismo, o divino, como centro de sua vida, a formação centrada no evangelho.

Os colégios jesuítas organizaram os estudos humanísticos com os científicos, visto que, era para formar homens que soubessem pensar e escrever, pois, a formação ideal era a que possibilitava o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude. Na pedagogia jesuítica a instrução e a educação caminhavam e progrediam juntas, considerando esses processos para a educação religiosa.

O ENSINO NO BRASIL

No Brasil, os jesuítas trouxeram um plano de estudo, supervisionado pelo padre Manuel de Nóbrega¹. A primeira instituição

¹ “Padre Manuel da Nóbrega nasceu na vila de Sanfins do Douro no norte de Portugal, no dia 18 de outubro de 1517. Bacharelou-se em direito canônico e filosofia pela Universidade de Coimbra, em 1541. Três anos depois recebeu ordens da Companhia de Jesus” (FRAZÃO, 2020).



no Brasil foi a Confraria dos Órfãos, instalada na Bahia, em 1550. O plano de Nóbrega “incluía a vinda de meninos órfãos de Portugal para estudarem no colégio juntamente com os nativos”, e nessa instituição deveria prevalecer o ensino de catequese (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2007, p. 98).

A coroa Portuguesa, acusou o Nóbrega de não pagar impostos ao rei, pois, a Confraria dos Órfãos era uma organização escolar. Após esse conflito, os jesuítas separam o ensino de nativos, meninos órfãos e filhos de colonos. Contudo, os padres começaram a primeira organização escolar no Brasil, implementando as primeiras Casas de Ensino e Colégios Jesuítas (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2007).

As Casas de Ensino privilegiavam o estudo elementar, ou seja, primeiras letras. Os Colégios priorizavam o nível secundário e superior (Teologia e Filosofia). Segundo Paiva (2000, p. 43), os padres “estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”. O autor enfatiza que a intenção era “alfabetizar os índios”, e critica a mentalidade dos jesuítas querer alfabetizar os nativos, observando que nem em Portugal as pessoas eram alfabetizadas.

Em relação à Província do Paraná, desde 1682, havia um desejo, um pedido para que houvesse uma casa jesuítica na Vila de Paranaguá, mas, foi somente partir de 1708, que os colonos foram atendidos, com a fundação da Casa das Primeiras Letras. Tudo indica que esse era um desejo da elite e não dos indígenas e/ou escravos (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2007). Entretanto, foi

somente no ano de 1738 que a licença real foi concedida para que o Colégio fosse finalmente fundado. No ano de 1740 as obras começaram, com a doação dos moradores, que cederam canoas de pedras e o serviço de seus escravos. O dia 10 de dezembro de 1752 foi escolhido como a data canônica da fundação do Colégio. Dois anos depois, em 1754, os padres passaram a residir no edifício, que ainda não estava terminado. No dia de São José, em 19 de março de 1755, foi realizada a inauguração oficial, com missa solene e *Te Deum* (PORTELA, s/a).



Portanto, “Paranaguá se tornou no século XVIII centro de atividades sacerdotais e pedagógicas”, pois, os padres realizavam “trabalhos de catequese, sacramentos, entre outras assistências à vila e também à circunvizinhança.” (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2007, p. 100-103).

ORIENTAÇÕES E REGRAS PARA MATEMÁTICA E LEITURA

Como era o professor na educação jesuítica? O educador tinha que seguir às normas da Ordem Religiosa, ele era um “artesão”, não nascia pronto e acabado, e a interação com o outro construía sua plenitude (LOPES, 2018, p. 231). A seleção de professores era criteriosa, recebiam variadas normas de conduta e deveriam prestar conta periodicamente para seu superior. Eles tinham direitos a descanso e férias, porém precisavam cumprir os horários escolares, às disciplinas que lecionavam e o calendário escolar.

Nos colégios e universidades o ensino era organizado em ciclos: o ciclo de estudos inferiores era para ensinar Gramática, Humanidades e Retórica, com duração de três a cinco anos e os dois ciclos considerados maiores eram de Filosofia, com duração de três anos e Teologia com duração de quatro anos. Caso o aluno tivesse um nível intelectual maior ele poderia fazer mais um ano de estudo de Teologia e ter título de doutor (LOPES, 2018).

O ensino da Matemática estava atrelado aos estudos de Filosofia, chamado também de Artes, que, segundo Lopes (2018), professores que tinham formação de Filosofia, solicitaram a Companhia de Jesus a formação de cátedras para lecionarem Matemática, a fim de proporcionar uma formação adequada ao professor e ao desenvolvimento das ciências.

A primeira menção relacionada ao ensino da matemática no *Ratio Studiorum* era “a lógica, a física, a metafísica e a moral, bem como as matemáticas, não-de ser ensinadas dentro dos limites próprios do fim que se pretende” (LOPES, 2018, p. 386). Enquanto os estudos de



Física estavam relacionados a doutrina aristotélica-tomista¹, a Matemática seguia princípios da Ciência Moderna e o professor tinha autonomia de escolher conteúdos para relacionar com a Matemática.

Nesse sentido, o professor precisava inicialmente ensinar elementos Euclidiano e depois relacionar com conteúdo de Geografia, em seguida, apresentar problemas para os alunos treinarem e apresentarem as soluções. Uma vez por mês, de preferência no sábado, invés de preleção o aluno precisava apresentar publicamente os principais pontos do que foi estudado (FRANCA, 1952).

Em relação ao professor que ensinava matemática no ensino elementar, não há menção nos autores estudados, somente a ideia do aprendizado a partir de ler, escrever e contar. Logo, o plano de estudos dos jesuítas deixou pouquíssimos indícios na área das ciências e matemática, pois, as ações dos docentes estavam voltadas a formação religiosa (PORTELA, 2009).

Em relação ao hábito de ler, encontramos no *Ratio*, a valorização dos espaços de leitura, pois, deveria haver uma renda específica para a biblioteca a fim de ampliar o espaço físico e o acervo (FRANCA, 1952). Uma das funções do bibliotecário era distribuir livros. Na regra 29 do prefeito dos estudos havia a seguinte orientação:

Escolha e abundância de livros. – Procure que aos escolásticos não falem os livros úteis nem sobrem os inúteis. Por isso, afim de que haja em número suficiente, lembre com o tempo ao Reitor os livros de uso cotidiano ou os que, no ano seguinte, hão de precisar, tanto os nossos estudantes quanto os de fora (FRANCA, 1952, p.143).

Durante nossos estudos observamos que os alunos dos colégios jesuíticos tinham regras específicas em relação ao que poderiam ou não ler. Eles não tinham a liberdade de escolher uma obra, pois, não poderiam utilizar “outros livros além dos que lhes foram dados” pelo

¹ A filosofia do *Ratio Studiorum* tem como base o pensamento tomista-aristotélico. “Assim, a concepção ensino/aprendizagem fundamentada na metafísica tomista-aristotélica gera um monólogo pedagógico – professor (causa eficiente) para os alunos (causa material) – cabendo ao aluno aprender o conhecimento transmitido e eventualmente, dar respostas as questões colocadas pela autoridade pedagógica” (MESQUIDA, 2013, p.241).



prefeito (FRANCA, 1952, p. 186). Além disso, havia um tempo determinado de duas horas para ler e escrever, e esse tempo não deveria ser interrompido com intervalo.

As regras eram rígidas e fechadas, não dando abertura para os estudantes ampliarem seus conhecimentos com outras obras além daquelas que eram sugeridas. Diariamente, os alunos deveriam determinar um tempo para “à leitura cuidadosa da Sagrada Escritura, dos Concílios, das Controvérsias e do Direito Canônico” (FRANCA, 1952, p. 218).

Tudo indica que havia uma preocupação para houvesse uma boa quantidade de obras disponíveis para os alunos, entretanto, eles utilizavam uma classificação de livros úteis e inúteis.

Voltados para o melhor da formação humana, os jesuítas tentavam conciliar as obras clássicas com o espírito religioso, utilizando textos de Cícero, Sêneca, Ovídio, Virgílio, Esopo, Plauto, Píndero e outros. Como esses autores são pagãos, procuraram adequá-lo aos ideais cristãos, fazendo resumos, adaptações e até suprimindo trechos considerados “perigosos para fé”. Proíbem, sobretudo as obras contemporâneas, sobretudo contos e romances, por serem “instrumentos de perversão moral e dissipação intelectual” (ARANHA, 1996, p. 92).

Na prelação de historiador e de poeta, a maneira de ler ambos deveria diferir, pois, a leitura de poema deveria ser feita com cuidado, enquanto uma história poderia ser lida mais rápida. Essas instruções eram necessárias para que os alunos se habituassem a “distinguir entre o estilo do poeta e do orador” (FRANCA, 1952, p. 186). Portanto, haviam regras específicas relacionadas à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os jesuítas tenham contribuído com a educação dos filhos dos colonos, ressaltamos que os povos indígenas, não receberam a mesma educação que havia nos colégios, pois, para esses, o interesse era catequizá-los e utilizá-los para força do trabalho.

Reconhecemos as contribuições do *Ratio Studiorum*, como um manual metodológico, contendo pormenores do currículo que



organizava os estudos da Companhia de Jesus. As regras do *Ratio* eram direcionadas como um processo formativo para os professores, configurando como um processo de adaptação humana para uma formação moral e religiosa. Apesar da pedagogia jesuítica ser considerada tradicional, ela era também conservadora, pois procurava manter o *status quo* da Igreja e Estado.

Nesse estudo, procuramos recuperar os primeiros indícios das práticas de leitura e do ensino da matemática nos colégios jesuíticos. Em relação às práticas de leitura, havia um interesse que o aluno reservasse um tempo para ler, porém era negado o acesso à algumas obras clássicas e contemporâneas. Já, em relação à Matemática, os jesuítas deixaram poucos estudos, porém, percebemos que havia um diálogo com outras disciplinas e a necessidade de formar cátedras específicas para ensinar matemática.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Brasil deixou de ter uma organização no ensino por mais de 68 anos, pois, somente com a Lei de 15 de outubro de 1827, foi demonstrada uma preocupação com a educação. O *Ratio* é “muito mais do que um conjunto de regras (...). É, antes de mais, a experiência vivida, aprendida e exercitada, em ordem ao fim da nossa existência humana” (GOMES, 2018, p. 230). Entretanto, algumas regras do *Ratio* impossibilitavam o aluno de refletir, limitando sua curiosidade intelectual (MESQUIDA, 2006).

Apesar de mudanças na organização do ensino, algumas ideias da pedagogia jesuítica ainda permanecem na educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS E NORMAS COMPLEMENTARES. São Paulo: Loyola, 2004.



FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRAZÃO, D. **Padre Manuel da Nóbrega**. [S. l.]: Ebiografia, 15 set. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/padre_manuel_da_nobrega/. Acesso em: 11 jul. 2022.

GOMES, M. P. O Educador segundo o *Ratio Studiorum* dos Jesuítas. In: LOPES, J. M. M. **A Pedagogia da Companhia de Jesus – Contributos para um diálogo**, Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018, p. 217-236.

GUIDINI, F. **Educação Jesuítica e Teoria da Complexidade: Relações práticas na formação de professores**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

GUIDINI, F. MARTINS; P. L. O. Pedagogia da Essência: contexto, princípios, relações. In: EDUCERE- IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba. 2009.

LOPES, J. M. M. (org.) **A Pedagogia da Companhia de Jesus: Contributos para um Diálogo**, Braga: Axioma- Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. **Educar em Revista**, Curitiba, n.48, p. 235-249, abri/jun 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16792/20638> Acesso em: 24 ago. 2022.

MESQUIDA, P. **Os soldados de Cristo, a metafísica e a educação no Brasil**. Texto didático utilizado no curso de pedagogia. Curitiba, 2006.

PAIVA, J. M. Educação Jesuíta no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. V. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição, p. 43-59.

PORTELA, B. M. **A trajetória de um edifício colonial em Paranaguá: de Colégio Jesuíta a Museu Universitário**. Paranaguá: Museu de Arqueologia e etnologia UFPR. Disponível em: <http://www.mae.ufpr.br/a-trajetoria-de-um-edificio-colonial-em-paranagua-de-colegio-jesuita-a-museu-universitario/#:~:text=O%20dia%2010%20de%20dezembro,missa%20sol ene%20e%20Te%20Deum>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PORTELA, M. **Práticas de Matemática Moderna na Formação de Normalistas no Instituto de Educação do Paraná na Década de 1970**.



2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116741>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

RUCKSTADTER, V. C. M. **Presença jesuítica na vila de Paranaguá: o processo de estabelecimento do Colégio Jesuítico (1708-1759)**. 2007.119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_a ction=&co_obra=156725. Acesso em: 08 de julho de 2022.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TOLEDO, C. de A. A. de. RUCKSTADTER, V. C. M. **Presença portuguesa no sul do Brasil: O colégio Jesuítico da Vila de Paranaguá (1708-1759)**. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/7_presenca_port uguesa_cp10.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.



A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CURSOS DE PEDAGOGIA - EM TEMPOS DE PANDEMIA

He reconfiguration of the practice of teachers at the state university of Goiás- Pedagogy courses – in pandemic times

Lúcia Helena
Severina de Rezende

INTRODUÇÃO

Este projeto-pesquisa faz parte do macroprojeto – A reconfiguração da prática pedagógica dos professores frente às demandas da educação no contexto da pandemia: da prática presencial à remota, princípios orientadores para a formação docente – que a professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins teve aprovado pelo CNPq, em 2021 e desenvolve juntamente com seus orientandos, acadêmicos dos cursos de Mestrado e Doutorandos da PUCPR. O macroprojeto se articula também com a pesquisa ¿Cómo aprenden los profesores una Sociedad conectada?, coordenado por Carlos Marcelo Garcia – Universidad de Sevilla (2017) abarcando pesquisadores da Espanha, Chile, Uruguai e Brasil, em movimento desde 2018.

A proposta da pesquisa-ensino, do macroprojeto e dos projetos que o compõem, está orientada pelo objetivo de “sistematizar princípios orientadores para a formação teórico/prática de professores, como expressão das relações sociais desse momento histórico, a partir dos profissionais da educação”. Especificamente neste projeto, o enfoque principal é direcionado à práxis dos professores dos dezessete cursos de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, tendo em vista contribuir na reconfiguração de suas práticas, na modalidade remota. Como eixo norteador da pesquisa-ensino do macroprojeto, as problematizações pertinentes são: “em que condições objetivas de trabalho o professor de Educação Básica e/ou Superior, desenvolve sua prática pedagógica de forma remota?” E ainda: “Que iniciativas – Didática prática – o professor desenvolve para fazer frente às



dificuldades quanto às condições objetivas de vida e de estudo de seus estudantes?” e o questionamento se dá também sobre as contribuições que “esse processo de pesquisa-ensino, pautada pela sistematização coletiva do conhecimento na modalidade remota, traz para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, nesse momento histórico?” Continua o questionamento na busca dos princípios orientadores que “estão na base das iniciativas - Didática prática – destes professores para o ensino na modalidade remota.” Busca-se ainda, respostas sobre quais as possibilidades de os princípios orientadores favorecerem a “formação teórico-prática do professor, tendo em vista a reconfiguração da prática pedagógica com a utilização das tecnologias virtuais”.

Além de se compreender a prática, pretende-se também auxiliar na transformação desta prática. Portanto, a pesquisa, fundamenta-se na dialética materialista histórica. Segundo Gadotti (1995, p 98) “A dialética de Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Por meio da pesquisa-ensino, a sistematização do conhecimento se dá de forma coletiva e ocorre em constante movimento, analisando sempre as diversidades e suas contradições. Cursos de extensão, lives, reuniões com os professores, ocorrerão promovendo a participação ativa dos sujeitos envolvidos, buscando sistematizar e socializar o conhecimento adquirido em tempo de pandemia, com a educação na modalidade remota. Consta ainda no macroprojeto que “A análise procura a dualidade realidade/pensamento (aparência/essência), trabalhando agora com três níveis, quais sejam: a realidade, a ação sobre a realidade e o pensamento dessa ação.” Portanto, “a teoria produzida durante as investigações é a expressão da prática vivenciada por eles.”



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por entender que o professor desta nova Era, que vive em uma sociedade em redes, na qual as culturas se entrelaçam, necessita a compreensão de que ensinar não é mais transmitir conteúdos e avaliar resultados. Libâneo afirma que “Trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.” (2015, p. 15).

Fazendo uma reflexão sobre essa necessidade de estímulos, esta pesquisa ocorre voltada para a investigação, tentando entender como se promoveu este estímulo, em uma época de pandemia e com o ensino remoto. Assim, é uma pesquisa-ensino porque enquanto a pesquisa é desenvolvida, acontece uma ação-reflexão-ação. Enquanto se reflete sobre as práticas ocorridas com o ensino remoto, procede-se a uma sistematização coletiva destas práticas, pelos próprios professores, em conjunto com os pesquisadores. Martins, a esse respeito afirma: “encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com ...” (MARTINS, 1989, p.175). A reflexão ocorre de forma coletiva, mas respeitando a individualidade, a criação de cada agente participante da pesquisa.

RESULTADOS

O que se espera, durante toda a pesquisa é contribuir com os professores participantes, auxiliando-os a sistematizar e a socializar todo o conhecimento produzido por eles, em suas práticas diárias, durante a pandemia, com as aulas remotas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

DYCK, Michele Simonian, BRITO, Gláucia da Silva. Formação continuada de pedagogos e suas necessidades formativas em tecnologias: entre ausências e insuficiências algumas perspectivas. #Tear: Revista de



Educação, Ciência e Tecnologia. v.6, n.1, 2017. Disp. em: v. 6 n. 1 (2017): INCLUSÃO DIGITAL | #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia** (ifrs.edu.br) Acesso em: 20 julho de 2021. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.14

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 41 ed.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

KENSKI, Ivani M. **Cultura Digital**. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MARTINS, P. L. O. **Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia**. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P. L. O., CARTAXO, S. R. M. (Org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1ed. Curitiba: Champagnat, p. 01-20, 2016.

MARTINS, P.L. O. **Didática Teórica / Didática Prática. Para além do confronto**. 9ª. Edição, São Paulo, Loyola, 2009a.

MARTINS. P.L.O. **A Didática e as contradições da prática**. 3ª. Edição. Campinas, Papyrus, 2009b

ROMANOWSKI, J. P., & MARTINS, P. L. O. (2010). **Reformulações nos cursos de licenciatura: que mudanças?** In: **XV ENDIPE** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: UFMG, v. 1p.276.280

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 10/07/2022.



A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NAS AULAS DE DIDÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

The Collective Systematization of Knowledge as a methodological alternative in the Didactics classes of the Pedagogy course

Claudia Lorena Juliato Araujo¹

Palavras-chave: Sistematização Coletiva do Conhecimento; Didática; Pedagogia.

Keywords: Collective Systematization of Knowledge; Didactic; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A busca por alternativas pedagógicas e metodologias que despertem maior interesse do aluno após um dia cansativo de trabalho pode e é um grande desafio para professores que ministram aulas no turno noturno. Tornar a aula um momento de aprendizagem interessante, descontraída e inovadora, pode ser uma alternativa para driblar o cansaço dos alunos ao final do dia. O objetivo deste trabalho é revelar como a Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 2009) pode ser uma alternativa metodológica diferenciada nas aulas de Didática do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino privada. Para alcançar este objetivo foi utilizada uma abordagem qualitativa na modalidade da Pesquisa-Ensino (Martins, 2008) e, assim, contribuir para a prática pedagógica dos sujeitos, alunos do primeiro período do curso de Pedagogia, envolvidos na pesquisa durante a sua realização e após a mesma, por meio da vivência da Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 2009).

¹ Doutora em Educação pela PUCPR, Professora da Faculdade Estácio de Curitiba, cjuliato@hotmail.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudar formas e maneiras de tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante, inovador e descontraído aos nossos alunos, por si só, já é de extrema importância na atual conjuntura da educação que tem como alunos, uma geração nascida dentro da tecnologia e com um volume grande de informação às suas mãos. Mais do que isso faz-se necessário praticar, testar, vivenciar, promover diferentes e interessantes alternativas àquilo que eles tanto já estão acostumados, como é o caso das incansáveis aulas expositivas. Fazer acontecer práticas diferenciadas entre a pesquisadora e seus alunos é trazer à tona a metodologia da pesquisa-ensino dentro da perspectiva da Sistematização Coletiva do Conhecimento, pois segundo Martins (2009, p. 45-46) “...trata-se de um único processo: ao mesmo tempo que ensino, pesquiso. Isso se dá através da pesquisa-ação que possibilita a busca dessa unidade.” O propósito dessa modalidade de pesquisa é levar uma contribuição aos sujeitos participantes, durante a sua realização e não somente após a mesma. Esse processo, segundo Martins (2009) permite ao professor não só conhecer teoricamente a proposta da Sistematização Coletiva do Conhecimento, mas, sobretudo, vivenciar e analisar criticamente o processo metodológico que procura alterar as relações sociais estabelecidas no seu interior. Paraphrasing Martins (2009) este processo vai muito além de falar sobre, e sim viver e refletir. Segundo (Serrano, 1994), este tipo de investigação é totalmente participativa para e com todos, envolve educar, aprender e agir, vivenciar de forma social os problemas, tratá-los e modificá-los a partir das experiências.

RESULTADOS

Esta experiência foi vivenciada no pós-pandemia, onde muitos alunos estavam ansiosos pela volta e retorno das aulas presenciais, o que trouxe uma dose de motivação em receber novas práticas por eles, os sujeitos da pesquisa. Foram 14 alunos do primeiro período do Curso



de Pedagogia de uma Instituição privada que participaram da prática nas aulas de Didática. As aulas ocorreram durante um semestre letivo e foram intercaladas com outras metodologias. A cada dois encontros, em um deles, o conteúdo era trabalhado por meio da Sistematização Coletiva do Conhecimento. Nestas aulas, a turma era dividida em grupos onde trabalhavam textos, conceitos e conteúdos, além da resolução de exercícios e outras práticas e em um segundo momento os grupos trocavam seus integrantes levando aos outros os conteúdos trabalhados, discutidos e vivenciados no primeiro momento. Este formato permitiu que no primeiro momento o aluno discutisse e refletisse sobre um único conteúdo em uma relação com seu primeiro grupo e que no segundo momento ele pudesse levar o seu conteúdo a outros colegas e ao mesmo tempo pudesse aprender com os demais integrantes do novo grupo sobre os outros assuntos, socializando seus conhecimentos por meio de relações coletivas, espírito de colaboração e solidariedade entre todos (MARTINS, 2009). A intenção com a Sistematização Coletiva do Conhecimento enquanto prática pedagógica é transformar os sujeitos (alunos) de meros receptores passivos, conduzidos pelo mestre para um ser histórico, sujeito do processo e portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente (Martins, 2009). Os resultados obtidos, mostraram uma participação ativa e comunicante dos alunos, mais disponibilidade, parceria e participação, além de resultados excelentes nas avaliações. Receber o conteúdo pronto enraíza uma posição passiva ao longo da vida acadêmica muitas vezes difícil de ser rompida. Sem embargo, a prática de estudarem juntos e tirarem suas dúvidas entre estudantes, faz com que saibam suas dúvidas e necessidades, processo evolutivo importante na vida de um aluno.

REFERÊNCIAS

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.



MARTINS, P. L. O. **A Didática e as Contradições da Prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

SERRANO, G. P. **Investigación Cualitativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 1994



A SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO

THE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF STUDENT AUTONOMY

Victor Mariano Janke Silva.

Palavras-chave: Sala de aula; Ateliê; Autonomia.

Keywords: Classroom; Studio; Autonomy

INTRODUÇÃO

A sala de aula é o espaço mais importante que permeia a vida do estudante, é neste lugar que ele vivenciará suas aprendizagens ao longo dos anos. Contudo, os estudantes não podem ficar restrito à um espaço onde apenas ficam sentados absorvendo o conteúdo. Assim, com base na experiência vivenciada em uma escola de ensino privado, durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, foi perceptível a importância de uma sala de aula que dê autonomia aos seus alunos, que ofereçam possibilidades de criação e desenvolvimento de atividades lúdicas e que proporcionem uma melhor aprendizagem a estes alunos.

Diante disso, questiona-se: como organizar a sala de aula para o desenvolvimento de autonomia e criatividade dos alunos de 3º ano do ensino fundamental - anos iniciais? A isso, objetivar investigar sobre a organização da sala de aula do 3º ano de uma escola privada vivenciado no estágio obrigatório. A metodologia para desenvolver o objetivo mencionados configuram-se no âmbito da abordagem qualitativa a qual permite entender a importância desses espaços citados.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Schwall (2019) e percorrendo as experiências vivenciadas durante o estágio, nota-se a importância de uma sala que se transforme num ateliê, em que esta atenda às necessidades dos alunos, tornando assim, um ambiente de exploração agradável. A isso, cabe ao professor ofertar esse ambiente prazeroso e de investigação para o aluno, pois é ali que ele construirá seu conhecimento a partir de suas próprias experiências vivenciadas no espaço escolar. Ofertar materiais que eles possam manusear livremente, dá espaço à criação de uma autonomia.

Ainda, de acordo com Sá (2010 *apud* SCHERER; ISTAN, 2018, p.2):

[...] dá-se muita importância para o ateliê, sendo que ele possui uma grande variedade de recursos, valorizando-se a natureza local e o reaproveitamento de materiais, além da organização dos elementos através de mobiliários como prateleiras.

Como observado durante minha vivência em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos dispunham-se de armários e prateleiras baixos, onde ficavam disponíveis lantejoulas, barbantes, tintas, tesouras, lápis, canetas entre diversos outros materiais de uso coletivo e individual, e durante as aulas eles os utilizavam conforme a atividade determinada. Portanto, o espaço da sala de aula deve ser propício para a instigação e construção da aprendizagem acerca do aluno e aquilo que necessita aprender.

RESULTADOS

Na observação participava dos alunos à configuração da sala de aula que lecionei e levando em consideração a explicativa de maior aprofundamento da temática, como a altura e disponibilidade que os materiais ficam, essa organização favorece solidariedade e autonomia entre os alunos. Na prática vivenciada, os alunos compartilhavam entre si a troca de materiais e compartilhavam as suas ideias durante as



atividades no ateliê. Ainda, foi possível de se observar a ludicidade envolvida em todo o processo, já que a criatividade do aluno não ficou limitada, mas sim, seu campo de exploração se expandia a cada atividade, relacionando com os ateliês propostos por Malaguzzi, que considera esses espaços importantes centros de construção da aprendizagem.

Também, toda essa vivência levou-me a pensar na relação que eu mesmo vivi durante a vida acadêmica, onde fui inserido em um sistema de sala de aula rígida, em que o aluno se tornava um mero receptor de conteúdo e anotava tudo que ouvia num caderno. Portanto, todo esse processo poderia ter sido aproveitado de uma outra forma, onde eu pudesse ter autonomia. A partir disso, como professor, faço uma reflexão da importância de uma sala de aula, como citado anteriormente, que oportunize os alunos a experienciar por meio de suas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

GANDINI, Lella. *et al.* O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia. *In:* SCHWALL, Charles. **O ambiente e os materiais do ateliê**. 2º ed. Porto Alegre: Penso. 2019. cap. 7, p. 65-82. *E-book*.

Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291601/>.

Acesso em: 08 ago. 2022.

SCHERER, Paula; ISTAN, Liamara Pasinato. XXIII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. 2018. Rio Grande do Sul. **Anais [...]. IMPORTÂNCIA DA ARQUITETURA NA PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA E SEUS IMPACTOS EDUCACIONAIS**. p. 1-14.



ANALFABETISMO FUNCIONAL: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A ESTA PROBLEMÁTICA

Functional Illiteracy: the role of the school in this problematics

Elaine Juliani de Freitas de França¹

Kelly Tchiemi Nakano²

Tamiris Iamara Machado³

Sabrina Plá Sandini⁴

Palavras-chave: Analfabetismo Funcional. Alfabetização. Letramento.

Keywords: Functional Illiteracy. Alphabetization. Literacy.

INTRODUÇÃO

A leitura de palavras e interpretação de textos é imprescindível na conjuntura mundial, segundo Soares (2020) a alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, é aprender a escrita alfabética e suas normas, já o letramento diz respeito a utilizar-se da língua escrita como ferramenta de comunicação em práticas sociais. Assim, o letramento e a alfabetização tornam-se uma habilidade indispensável para a vida cotidiana de todos. Contudo, nem sempre o processo de ensinar a ler e escrever é eficaz, seja por culpa dos métodos, da falta de políticas públicas ou do contexto onde estas pessoas estão inseridas. Nesta perspectiva da não efetividade da alfabetização e letramento, vemos a importância que a formação do professor ocupa na implementação das políticas educativas, para o sucesso escolar e melhoria da educação. Partindo da necessidade de descobrir as causas da não aquisição de habilidades linguísticas, a presente pesquisa busca responder: “Quais são as causas do

¹ Licenciada em Pedagogia, UNICENTRO, elainefreitas01317@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia, UNICENTRO, kelly.nakano199@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia, UNICENTRO, tamyiamafia@hotmail.com

⁴ Doutora em Ciências da Educação, UNICENTRO/PUCPR, sabrinapla@gmail.com



Analfabetismo Funcional?”. Sendo assim, o principal objetivo é compreender o papel da escola frente ao Analfabetismo Funcional. Optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento, a qual analisa pesquisas sobre determinada área em um recorte de tempo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo Analfabetismo Funcional é deveras novo, segundo Conceição (2016) *apud* UNESCO (2006) alguém analfabeto funcional escreve o próprio nome, também consegue ler e escrever frases curtas e simples, efetua cálculos básicos, porém na vida cotidiana não utiliza a leitura e a escrita. Analisando os dados descritos por Catelli, Oliveira, Lima e Cury (2018) nos Resultados Preliminares do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), pode-se observar que a cada 10 brasileiros, 3 são analfabetos funcionais, sendo um número alto para um país que possui vários programas de alfabetização. O último INAF (2018) apresentou que: cerca de 70% das pessoas que possuem Ensino Fundamental I, são analfabetas funcionais; 34% daqueles que têm a escolaridade ao nível de Ensino Fundamental II, estão entre os analfabetos funcionais e, até mesmo aqueles que entram no Ensino Médio ou concluem, cerca de 13% ainda não consegue utilizar a língua de forma ideal no seu cotidiano; no nível Superior, 4% ainda ingressam analfabetos funcionais. De acordo com Oliveira (2018), os alunos analfabetos funcionais que chegam ao Ensino Fundamental II são despercebidos frente aqueles colegas que dominam a escrita e a leitura, sendo invisibilizados no contexto escolar. Andrade (2014) ressalta que a educação escolar é uma máquina que produz e exclui socialmente os analfabetos na própria escola. Araújo (2018), também aborda as ações das escolas como colaboradoras do índice de analfabetismo funcional, desvelando o processo de descobrimento das causas que levam crianças com mais de nove anos ainda não conseguirem interpretar o que leem e escrevem. Muitas escolas não planejam ações que visem



essa quebra de percentuais e de percepções das causas. Dentre estas causas relacionadas ao não letramento e incompreensão da escrita entre alunos, estão os métodos de alfabetização falhos, que abrem lacunas no processo de aquisição da língua escrita. Para o analfabetismo funcional deixar de ser uma urgência e ser erradicado, é preciso elaborar programas que foquem na parcela de jovens e adultos que necessitam destes projetos, percebendo as peculiaridades deste público e os organizando estruturalmente, proporcionando formação continuada aos docentes da área e consolidando práticas educativas que tenham por objetivo sanar o analfabetismo pleno e funcional (CALDAS, 2018).

RESULTADOS

A partir da análise dos artigos, tornou-se possível compreender a importância da alfabetização efetiva e a indispensabilidade de práticas pedagógicas que levem a aquisição funcional da língua para todos, seja na idade correta ou em projetos e programas alfabetizadores para adolescentes e adultos. É perceptível também, a necessidade de os professores atualizarem seus métodos de alfabetização, acrescentando o letramento como indispensável nesse processo, abrindo possibilidades para que os alunos aprendam de fato a utilizar-se da língua. Ademais, evidenciou-se que a escola como um todo deve se ver como responsável pelos números de analfabetos funcionais na sociedade, percebendo seu papel alfabetizador tentando transformar essa triste realidade. Ainda, entendemos que a questão da qualidade na educação, amplamente divulgada e objeto de discursos políticos está diretamente relacionada à formação de professores. Por isso, entendemos que investir na formação dos professores é imprescindível.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. C. **A escola de portas abertas e olhos fechados:** situações de permanência desqualificada. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade), PUC-SP, São Paulo, 2014.



ARAÚJO, L. S. L. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento:** ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Setor de Educação.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7072842#.

Acesso em: 25 abr 2021.

CALDAS, T. D. L. Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016. 2018, 189 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6427955#.

Acesso em: 25 abr 2021.

CONCEICAO, L. E. S. **Baixo letramento e novas mídias digitais:** a Experiência de indivíduos com Baixo Letramento em Redes Sociais e Comunicadores Instantâneos. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Setor de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3611458#

Acesso em: 25 abr. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>

. Acesso em 25 abr. 2021.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6>.

Acesso em: 25 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. G. **Coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7376506#.

Acesso em: 25 abr.



2021.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo:Contexto, 2020.



ANÁLISE DE VARIAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS PRESENTES NA LETRA DE CANÇÃO DE RAP “SUBIRUSDOISTIOZIN”, DE CRIOLO

Analysis Of Phonetic-Phonological Variations Presents In Rap Song Lyrics “Subirusdoistiozin”, By Criolo

Maria Eduarda Corral Santana¹

Taillise Leticia Dos Santos²

Rosane de Mello Santo Nicola³

Palavras-chave: Variação fonético-fonológica. Variação diastrática. Gênero textual *rap*.

Keywords: Phonetic-phonological variation. Diastratic variation. Rap textual genre.

INTRODUÇÃO

Considerando a grande desigualdade e exclusão social presente na realidade brasileira e as relações linguísticas de poder, o presente artigo utiliza como objeto de estudo a variedade linguística característica da comunidade de falantes urbanos marginalizados do estado de São Paulo, a partir da análise de uma letra de canção de *rap* do artista Criolo.

A escolha do tema justifica-se na relevância da letra de canção “Subirusdoistiozin” para a periferia de São Paulo, já que representa a identidade sociocultural e a resistência dessa comunidade de fala historicamente marginalizada. Sendo assim, propõe-se a análise dos fenômenos de variação fonético-fonológica presentes na letra de canção “Subirusdoistiozin” (ANEXO A), de Criolo, para responder à pergunta norteadora: “Será que, embora a letra de canção de *rap* seja marcada por traços descontínuos, ela ainda apresenta traços graduais?”.

¹ Acadêmico do 4º período do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. E-mail: Maria.Corral@pucpr.edu.br

² Acadêmico do 4º período do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. E-mail: taillise.santos@pucpr.edu.br

³ Professora titular da disciplina de Sociolinguística do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. E-mail: rosane.nicola@pucpr.edu.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise proposta baseia-se nas teorias de Camargos (2015), Bagno (2019), Bagno (2016), Teperman (2015), Barreto e Cagliari (2020), Camacho (2004), Pessoa (2017), Almeida (2005) e Tornquist (2013) para explicar, respectivamente, os estudos da Sociolinguística a respeito dos principais fenômenos de variação fonético-fonológica e os elementos socioculturais do gênero canção de *rap*.

As relações entre as línguas são mediadas, substancialmente, pelo preconceitolingüístico, que, de acordo com Bagno (2016), não tem sua existência reconhecida e não é legitimado como um problema social por boa parte da população. Os estudos sociolingüísticos procuram identificar as motivações externas e internas que regulamos fenômenos das variedades do português brasileiro. Dessa maneira, reconhece-se, por exemplo, o fenômeno de variação diastrática — o adjetivo provém de “diá” e do latim *stratum*, “camada, estrato — que caracteriza os modos de falar das diferentes classes sociais (BAGNO, 2019).

Outro aspecto a ser destacado são as motivações internas da variação, que explicam em qual nível da língua o fenômeno ocorre. Nesse sentido, destaca-se a variação fonético-fonológica que compreende as mudanças de pronúncia de uma mesma palavra. Os principais fenômenos de variação fonético-fonológica são: ditongação da vogal tônica final seguida de /s/; monotongação dos ditongos decrescentes; iotismo; lambdacismo; apócope; aférese e síncope.

O gênero de canção *rap*, marcado pelas letras engajadas com questões políticas e sociais, está cada vez mais presente no cenário cultural brasileiro, contribuindo para a construção da identidade do país. Como lembra Camargos (2015), os sujeitos responsáveis pela articulação do *rap* projetam sua participação na vida pública, evidenciando situações de opressão e controle social. Ou seja, o *rap* é um elemento de construção de identidade que reconfigura a autoestima de um grupo socialmente marginalizado e propaga valores alternativos. Nesse sentido, é útil pontuar que, segundo Teperman (2015), as letras



do *rapper* Criolo são violentamentecríticas e a opção por versos que não rimam reforçam o caráter prosaico do que está sendo dito, o que produz um impacto significativo na representação do cotidiano da periferia.

RESULTADOS

O presente artigo objetivou analisar os termos de variação fonético fonológica presentes na letra de canção *Subirusdoistiozin* (ANEXO A) de Criolo, verificando se,

embora a letra de canção de *rap* seja marcada por traços descontínuos, ela ainda apresenta traços graduais. Foi possível perceber que o *corpus* selecionado, com base nos termos de variação fonético-fonológica, apresenta menos traços graduais, ou seja, de uma comunidade de fala com variedade estigmatizada, contraponto, a maior aparição de traços descontínuos, presentes na fala de toda população.

No entanto, reitera-se a importância de manifestações artísticas como essa para representar grupos socialmente marginalizados, motivando-os a se apropriarem da variedade linguística que dominam. A letra de canção selecionada apresenta ainda outros tipos de variação, sendo viável novas análises.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elisete Maria. **A dupla tendência do português para a oxitonização e a monossilabação em comparação com o francês**. 1^o Edição. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 611-618. Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/7>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ALMEIDA, René Alain Santana de. OLIVEIRA, Alan Jardel de. Estudo variacionista da redução da preposição para em Maceió/AL. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 16, n^o1, p. 217-228. jan/jul de 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/tail/Downloads/34259-with-cover-page-v2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. 56^o Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 1º Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BARRETO, D.; MASSINI-CAGLIARI, G. Rotacismo e lambdacismo no português: o processo de padronização ortográfica e as consoantes líquidas. **Falange Miúda - Revista de Estudos da Linguagem**, v. 5, n. 2, p. 41-54, 20 jul. 2020.

BRESCANCINI, Cláudia; BISOL, Leda. **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. 1º Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CALLOU, Dinah, MORAES, João e LEITE, Yonne. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. 1998, v. 14, n. spe, p. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006> Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/>>. 18 Jun 2022.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.

Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

CAMARGOS, Roberto. **Rap e política**: percepções da vida social brasileira. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2015. COELHO, Maria do Socorro Vieira. **From vossamercê in Brazilian Portuguese**: from grammar to discourse. Disponível em:

<file:///C:/Users/taill/Downloads/socorro_coelho.pdf> Acesso em: 18 jun 2022.

COSTA, R. F. Apagamento e alternância b/v em documentos manuscritos do século XVIII. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 7, p. 167-176, 2005. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i7p167-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59724>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Criolo**. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429387/criolo>>. Acesso em: 20 abril 2022.

LETRAS. **Subirusdoistiozin**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/criolo/1821832/>>. Acesso em: 20 abril 2022.



MARIE CLAIRE. Criolo fala sobre as marcas do segregacionismo no Brasil: “Vivemos um apartheid escancarado”. Disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2018/12/criolo-fala-sobre-marcas-do-segregacionismo-no-brasil-vivemos-um-apartheid-escancarado.html>>. Acesso em: 20 abril 2022.

NEVES, Francis Jadson das. ROCHA, Max Silva da. SILVA, Ana Izabel dos Anjos. Uma análise sobre a ditongação das vogais tônicas finais seguidas de /s/. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 208, Setembro de 2015. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes>>. Acesso em: 18 junho 2022.

PESSOA, Mariana. **A poética nas canções de Criolo: rap e vivências**. 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/14682>>. Acesso em: 24 maio 2022.

SANTOS, Elias de Souza. SILVA, Letícia Souza. O efeito de variáveis sociais sobre o comportamento variável da preposição “para” em Seabra-BA. **Uniletras**, Ponta Grossa, v.43, p.1-14. 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/taill/Downloads/mccarmo%252C+ok++A-43-19471.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1º Edição. São Paulo: Cortez, 2013 p. 106.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**. 1º Edição. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TRINDADE, Israel Elias. **O fenômeno da monotongação no português tapuio**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2435/1/ISRAEL%20ELIAS%20TRINDADE.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

TORNQUIST, Gabriela. **Ditongos no português e no espanhol: análise sincrônica e diacrônica**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Católica de Pelotas, Pós-graduação em Letras, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/taill/Downloads/Ditongos-no-Portugues%CC%82s-e-no-Espanhol- Uma-Ana%CC%81lise-Sincro%CC%82nica-e-Diacro%CC%82nica-Gabriela Tornquist.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2022.



APRENDIZAGEM PARA TODOS - UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO BANCO MUNDIAL

Learning for All – An analysis of the World Bank proposal

Haira Lima Ribas¹

Maria Terezinha Bellanda Galuch²

Palavras-chave: Aprendizagem para Todos. Banco Mundial. Teoria Crítica da Sociedade. Educação.

Keywords: Learning for All. World Bank. Critical Theory of Society. Education.

INTRODUÇÃO

O documento “Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação” (BANCO MUNDIAL, 2011) trata a questão da educação nos países de renda média, incluindo o Brasil, como um investimento econômico a ser realizado de modo a suscitar a competitividade e oportunidades de trabalho, para enfrentar a crise da educação. Cabe analisar se a crise é de cunho educacional tal como é anunciada e em qual concepção de educação se fundamenta o documento. É essa análise que se pretende neste trabalho, tendo a Teoria Crítica da Sociedade como embasamento teórico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O documento do Banco Mundial destaca que a educação dos países marginalizados está em crise, por não cumprir o papel de atender às necessidades mercadológicas da sociedade, razão pela qual apresenta uma série de estratégias para a superação dessa crise. Todavia, cabe-nos, aqui, questionar as concepções que apontam a educação como promotora de aprendizagem para todos como garantia

¹ Mestranda, Universidade Estadual de Maringá, hairalima@hotmail.com

² Doutora, Universidade Estadual de Maringá, mtbgaluch@uem.br



para a empregabilidade e como responsável por desenvolver habilidades e competências para a aquisição de aprendizado ao longo da vida e, portanto, capaz de garantir o curso normal da sociedade.

A educação expressa a sociedade e, portanto, não pode resolver uma crise que decorre da realidade extrapedagógica (ADORNO, 2005). Cabe-lhe, isto sim, propor reflexão e crítica aos limites decorrentes da própria ciência, em vez de oferecer uma formação meramente adaptativa (HORKHEIMER: ADORNO, 1985, p. 11).

A aprendizagem ao longo da vida, ponto alto do documento, não aponta para a escola como espaço de primazia para o ensino, já que, segundo ele, com o mínimo de aprendizagem dos conteúdos escolares, o homem pode continuar aprendendo em outros espaços, inclusive no trabalho, para o desenvolvimento de competências que o manterão empregado.

O que se ressalta é, na verdade, um aspecto importante e sadio - a necessidade de aprender sempre - porém, é pervertido para justificar e manter a sociedade. O aprendizado ao longo da vida proposto no documento não é o de um sujeito formado para continuar se desenvolvendo e ampliando sua compreensão do mundo, mas o aprendizado como instrumento para uma finalidade específica: de se manter empregado em meio às intempéries sociais.

Para essa “formação” requerida, será necessário um perfil de pessoa que rapidamente se ajuste às necessidades sociais: ele deverá ser criativo, dinâmico, ter boa comunicação, buscar soluções inovadoras, ser motivado etc. Com isso, será possível o desenvolvimento das competências e habilidades pessoais no decorrer da vida toda.

A educação que visa a aprendizagem para a garantia da empregabilidade, conforme propõe o documento do Banco Mundial, limita-se a necessidades objetivas. Como não questiona o fato de haver ou não emprego, torna-se um instrumento de manutenção do *status*



quo, concorrendo para o objetivo de dominação da natureza e dos homens (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

A perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente voltadas à aprendizagem ao longo da vida como mecanismo para a competitividade, remete à ideia de culpabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso no âmbito da produção da sua vida. Sem considerar as contradições sociais, atribui ao sujeito a responsabilidade por não possuir qualificação suficiente para se manter como empregado ou como “empreendedor”, levando-o a crer que deve estar preparado para adaptar-se à realidade existente (ADORNO, 2020, p. 46), cuja competitividade e individualismo são suas marcas. Portanto, não menciona que se trata de crise da sociedade e não da educação.

RESULTADOS

A proposta apresentada pelo documento objetiva o ajuste social. A ideia de educação ao longo da vida, à primeira vista, apresenta-se emancipadora e transformadora, como se cada indivíduo pudesse alterar sua condição de vida, ajustando-se à sociedade administrada. Todavia, perversamente, impõe a continuidade de uma sociedade que mantém o poder e a violência de uns sobre os outros.

A reflexão aqui proposta evidencia que a educação meramente adaptativa colabora para a tendência social totalitária. Como destaca Adorno (2020, p. 46), “a necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, como poder enquanto tal, gera o potencial totalitário” (ADORNO, 2020, p. 46) e, dessa tendência, como já vivido historicamente, o horror da barbárie.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. In: Primeira Versão. Porto Velho, 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf Acesso em: 20 ago. 2021.



ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**: investir nos conhecimentos e competências. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 2011. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00_PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 19 ago. 2022.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.



APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR

LEARNING THROUGH ACADEMIC EXPERIENCE IN MANDATORY SCHOOL MANAGEMENT INTERNSHIP

ALBERTONI FABRO, Laurha

Palavras-chave: Estágio. Pedagogia. Gestão.

Keywords: Internship. Pedagogy. Management.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente é um processo que envolve a compreensão de situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde atuarão. O Estágio Supervisionado, de um modo geral, tem como objetivos construir experiências interdisciplinares a partir das vivências relatadas, das práticas pedagógicas acompanhadas e dos fundamentos apreendidos no curso de formação docente, bem como desenvolver capacidades e habilidades para conhecer, descrever, analisar e intervir na realidade concreta de sua futura atuação profissional. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do estágio obrigatório em Gestão Escolar, com foco na aprendizagem do acadêmico de Pedagogia, por meio do trabalho desenvolvido em campo. Para tanto, esse trabalho busca responder: Qual a importância do estágio obrigatório de Gestão Escolar na formação do pedagogo? O percurso metodológico do resumo expandido é do tipo qualitativo e exploratório, baseado nas experiências e observações vivenciadas no estágio. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, com o intuito de discutir sobre as contribuições que o estágio em gestão pode proporcionar a formação acadêmica e profissional do pedagogo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio é um ato educativo escolar supervisionado, sendo desenvolvido no âmbito da vivência em espaço real de trabalho profissional, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho



produtivo e desenvolvimento das aprendizagens que os capacitem para o exercício da atividade profissional e formação cidadã, bem como o estágio é um componente do projeto pedagógico do curso e da formação do aluno, conforme apresenta o artigo 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Ainda, mediante essa Lei, no Art. 2º o estágio, dependendo do projeto pedagógico do curso, poderá ser obrigatório ou não- obrigatório. A definição do estágio obrigatório é delimitação de carga horária requisito para aprovação e obtenção de diploma. Compreendendo a importância da participação da comunidade escolar na gestão participativa, merece destaque também o importante papel do estágio em relação ao primeiro contato dos discentes com o universo da gestão escolar. O estágio contribui de forma direta com a formação docente instituindo um campo prático de atuação que se atrela às teorias estudadas em sala de aula. O estágio possibilita percepção e vivência da realidade, bem como formulação de hipóteses que se afirmam ou não por meio das atividades desenvolvidas e analisadas à luz de estudos relacionados à gestão escolar participativa. De acordo com Pimenta e Lima (2009, p. 6):

[..] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

O campo do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar deve ser um espaço em que se constrói experiências, conhecimentos e práticas que visem melhorar as práticas de ensino e as relações sociais que permeiam o ambiente escolar, bem como deve ser centrado no diálogo. Conforme apontam Pimenta e Lima (2009, p. 129-130):

[...] o estágio precisa ser, em seus fundamentos teóricos e práticos, esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.



Desse modo, compreende que o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar contribui de forma significativa na formação do pedagogo, o qual possibilita atrelar teoria e prática por meio das experiências vivenciadas e refletir sobre as práticas pedagógicas e situações que permeiam o espaço escolar.

RESULTADOS

Por meio da experiência no estágio de Gestão Escolar, foi possível observar que o gestor educacional deve ter consciência do que deseja alcançar e, para isso, é preciso focar nos objetivos da organização, com o desenvolvimento da relação entre a teoria estudada em sala de aula com a prática profissional observada, podendo ampliar a compreensão do funcionamento interno de uma instituição escolar, a realidade dinâmica que permeia a gestão de uma escola e as funções dos membros que compõem a instituição escolar. Com isso, podemos considerar que o estágio supervisionado proporciona uma experiência única e também apresenta uma grande importância e significado na formação docente, é neste momento que o acadêmico se vê professor e/ou gestor, e avança ou recua, se identifica ou não com as propostas e todas as situações nela encontradas; os alunos merecem professores que 'são' professores e não professores que 'estão' professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.





AS CONTRIBUIÇÕES DO CONNECT PARA O APRIMORAMENTO DOS MULTILETRAMENTOS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

The contributions of CONNECT to the improvement of high school students' Multiliteracies

Gabriele Polato Sachinski¹
Jéssica Karollayne Pinheiro Lopes²
Patrícia Lupion Torres³

Palavras-chave: CONNECT; Multiletramentos; Educação de qualidade; Ensino Médio.

Keywords: CONNECT; Multiliteracies; Quality education; High School.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge das inquietações de como promover um ensino mais envolvente, socialmente engajado e significativo para os estudantes de ensino médio. Para tanto, o que se propõe é uma aliança entre o Projeto CONNECT e a Teoria dos Multiletramentos, uma vez que ambos, de maneira isolada, têm apresentado resultados positivos na formação de alunos mais socialmente responsáveis e responsivos.

Desta feita, pensa-se que aliar essas teorias pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais instigante e relevante para os alunos, uma vez que são incentivados a adotarem uma postura mais ativa, tanto no processo pedagógico quanto na sociedade, de modo que se mostrem mais capazes de pensar criticamente sobre os impactos da ciência no seu cotidiano.

Assim, o presente estudo se propõe a investigar de que maneira a metodologia delineada pelo Projeto CONNECT pode contribuir para o aprimoramento dos Multiletramentos dos estudantes do ensino médio.

¹ Doutoranda em Educação da PUCPR. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Letras - Português e Inglês pela PUCPR. E-mail: gabisachinski@gmail.com.br

² Doutoranda em Educação da PUCPR. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Letras - Português e Espanhol pela PUCPR. E-mail: karollayne.pl@hotmail.com

³ Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Mestre em Educação pela PUCPR. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR. E-mail: patorres@terra.com.br



Para isso, desenvolve-se uma sequência didática com o gênero anúncio publicitário com aportes na metodologia do CONNECT, envolvendo 50 alunos de 1ª ano de um colégio particular localizado em Araucária, Paraná, o que resultou em 32 produções de textos (anúncios publicitários), as quais compõem o corpus deste estudo.

Portanto, o que aqui se apresenta é um estudo de caso, com abordagem qualitativa, com vistas a analisar, tanto nas atividades realizadas quanto nos anúncios publicitários produzidos, se houve, por meio da metodologia do Projeto CONNECT, uma melhora nas habilidades de Multiletramentos dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O CONNECT é um projeto financiado pela União Europeia no âmbito da Ciência com e para a Sociedade, com duração prevista de três anos, sendo ancorado no Programa de Pesquisa e Inovação Horizon 2020. Seu objetivo é apoiar as escolas na adoção da escolarização aberta, inserindo ações científicas no currículo básico e estimulando a comunidade extraescolar a integrar o ambiente educacional, além de contribuir para uma educação científica (CONNECT, 2020).

Para atender a todas essas demandas, o CONNECT foi desenhado com base no modelo “Importar-se-Saber-Fazer” (do inglês *Care-Know-Do*) (OKADA; SHERBORNE, 2021). A intenção é fazer com que os alunos partam de um tema interessante e desenvolvam atividades centradas nas práticas de Importar-se (*Care*), investigando o assunto e discutindo sobre ele; Saber (*Know*), buscando por soluções; e Fazer (*Do*), divulgando para a comunidade os conhecimentos mais relevantes apreendidos a partir da ação científica realizada. Com isso, segundo Okada e Matta (2021, p. 1775), a ideia é promover “a integração entre os conhecimentos e habilidades adquiridas dentro e fora da escola para que os jovens aprendam de uma forma mais contextualizada e útil em suas vidas e futuras carreiras profissionais”.



A essa abordagem, é aliada a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, que aborda de maneira crítica e analítica “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Sinteticamente, a preocupação da Pedagogia dos Multiletramentos é ensinar aos alunos a, além de dominarem os diversos tipos de linguagens e tecnologias disponíveis, analisarem e compreenderem criticamente o que motivou a escolha de determinadas práticas sociocomunicativas em detrimento de outras e como essas se entrelaçam na construção dos discursos, os quais, segundo Rojo (2009; 2012) jamais serão ideologicamente neutros.

RESULTADOS

A análise dos 32 anúncios publicitários produzidos pelos alunos revela uma cuidadosa reflexão da realidade por parte dos estudantes, dada a pertinência dos temas abordados nos textos, aproveitando-se, para isso, das discussões promovidas pela sequência didática realizada. Além de um cuidado com a escolha das informações, verbais ou visuais, que integram os textos, notou-se também um zelo com a apresentação de tais anúncios, com uso de cores e estilos de letras diferentes, que são exemplos de recursos linguísticos que parecem ter sido apreendidos pelos estudantes.

Assim, os resultados demonstram que atividades baseadas na metodologia do Projeto CONNECT contribuem para o aprimoramento das habilidades de Multiletramentos dos alunos, com destaque especial para a criticidade e para a melhora na compreensão de temas científicos e de suas aplicações no dia a dia. Ademais, o uso de tais saberes e dos mecanismos linguísticos para a construção de textos também foi observado.



REFERÊNCIAS

CONNECT. (2020). **Sobre o CONNECT**. Disponível em: <https://www.connect-science.net/pt-pt/about-the-project/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

OKADA, A.; DA MATTA, C. E. A formação docente para educação profissional por meio de um curso de extensão com tecnologias emergentes e escolarização aberta. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS13. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28542>. Acesso em: 7 ago. 2022.

OKADA, A.; SHERBORNE, T. **A Escolarização Aberta baseada em problematização e narrativas de we Bbc investigativas como ação científica para a educação de qualidade (SDG4)**. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

AGRADECIMENTOS

Este Projeto recebeu financiamento do Programa de Pesquisa e Inovação Horizon 2020 da União Europeia sob o contrato de subvenção nº 872814.



AS RELAÇÕES ENTRE O USO DAS TECNOLOGIAS, DISCIPLINA POSITIVA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE RELATIONS BETWEEN THE USE OF TECHNOLOGIES, POSITIVE DISCIPLINE AND PLAYING IN CHILDHOOD EDUCATION

Fernanda Dos Santos Voituch¹
Gabriele Fidelis Alves²
Letícia Fernanda de Lima³
Mariana Gabriela do Rosário⁴

Palavras-chave: Tecnologias. Disciplina Positiva. Brincar. Educação Infantil.

Keywords: Technologies. Positive Discipline. To play. Child education

INTRODUÇÃO

O uso frequente da tecnologia é evidente, inclusive no âmbito escolar, sobretudo, após o contexto pandêmico, que contribuiu ainda mais para a demanda de recursos digitais nas instituições escolares. Levando em consideração que os recursos tecnológicos estão cada vez mais frequentes no contexto escolar, sobretudo na Educação Infantil, compreende-se que estes podem estar diretamente ligados à Disciplina Positiva (NELSEN, LOTT e GLENN, 2007), a qual busca atuar no desenvolvimento infantil como um todo, com objetivo de desenvolver a independência e o senso de capacidade em relação à tomada de decisões e escolhas.

O processo do brincar é uma fase fundamental para o desenvolvimento infantil na primeira etapa da escolarização, por meio da pesquisa em questão, buscou-se investigar a relação entre o uso dos recursos digitais, a disciplina positiva no âmbito escolar em conjunto ao processo do brincar na Educação Infantil. Portanto, a pesquisa em

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, fer.woituch@pucpr.edu.br.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, gabriele.fidelis@pucpr.edu.br

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, leticia.lima2@pucpr.edu.br

⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, mariana.rosario@pucpr.edu.br



questão foi desenvolvida por meio de um estudo de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, que segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Assim, permitindo a ampliação de novos questionamentos sobre o tema tratado. Dessa forma, se propõe o seguinte problema de pesquisa: **Quais as relações entre o uso das tecnologias, disciplina positiva e o brincar na Educação Infantil?**

Nesse sentido, como forma de esclarecer esta problemática, foi definido como objetivo geral: analisar as relações entre o uso das tecnologias, a disciplina positiva e o brincar na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil é sustentada por políticas educacionais, as quais definem parâmetros e princípios do fazer pedagógico. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a qual define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, a partir da qual se estabelece que cada Centro de Educação Infantil, sendo eles privados ou públicos, deve possuir um Plano Curricular. Desta forma, profissionais da área da educação buscam as melhores alternativas, para que possam obter resultados de qualidade em suas práticas. Sendo assim, chegou-se à Disciplina Positiva, que busca conhecer, elaborar, efetuar e avaliar meios que possibilitem o desenvolvimento e o funcionamento positivo dos indivíduos, grupos e instituições, pois “[...] quando usamos firmeza com dignidade e respeito, logo as crianças aprendem” (NELSEN, 2007, p.8).

Levando em consideração as contribuições da Disciplina Positiva é importante relacionar ao brincar, pois este processo é essencial na rotina das crianças. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem a coordenação motora e suas habilidades sociais, como por exemplo a



linguagem. Além disso, a ludicidade presente no brincar, faz com que as crianças simulem situações que vivem ou viveram para assim compreendê-las (KISHIMOTO, 2010).

Levando em consideração a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o uso das tecnologias pode contribuir na mediação da construção das habilidades e competências previstas para Educação Infantil, de acordo com Silva, Prates e Ribeiro (2017) o uso da tecnologia como instrumento pedagógico, pode auxiliar em um ensino significativo, despertando o interesse e a motivação do estudante.

RESULTADOS

O uso da tecnologia, poderá auxiliar como instrumento pedagógico em um ensino significativo, despertando o interesse e a motivação do estudante, para que o mesmo se posicione, atuando de forma que ele mesmo possa acompanhar e perceber sua aprendizagem, ou seja, sendo protagonista de sua própria aprendizagem. Portanto, o uso das tecnologias se relaciona e pode favorecer o desenvolvimento de habilidades vinculadas à Disciplina Positiva.

Nesse sentido, a Disciplina Positiva se posiciona propondo uma educação equilibrada e respeitosa, para que seja, ao mesmo tempo, firme e gentil. Ainda, a interação durante o brincar muito se assemelha à convivência em sociedade, sendo assim, reflete as interações, conflitos e vivências do dia a dia, preparando as crianças para o que viverão ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9.394/1996.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

NELSEN, J. LOTT; L. GLENN; H. **Disciplina Positiva em sala de aula**. 4. Ed. Manole. Barueri, SP. 2007.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107, 13 mar. 2017. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107/33788>. Acesso em: 09 ago. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 09 ago 2022.



AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PANDEMIA

Digital technologies and school learning in the pandemic

Mérrilyn Banheti de Almeida¹
Otto Henrique Martins da Silva²

Palavras-chave: Estudantes. Cotidiano escolar. Tecnologias de ensino. Ensino remoto. Plataformas de ensino.

Keywords: Students. School routine. Teaching technologies. Remote teaching. Teaching platforms.

INTRODUÇÃO

A partir das pesquisas que se posicionam favoravelmente ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (FLORES et al., 2015), (PEDRO et al., 2015), (MENEGOTTO e LARA, 2011), (MENDES et al., 2012), (BARBETA, 2001), percebe-se também as potencialidades pedagógicas que há na integração dos dispositivos móveis, principalmente, com o uso de *softwares* e em especial, os interativos. Em relação a essa possibilidade de integração e interação tecnológicas pretende-se, desenvolver uma pesquisa que relacione e promova uma reflexão sobre os principais recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados pelos sistemas de ensino, professores e estudantes durante o período da pandemia, no ano de 2020 e 2021. Assim, diante dessa perspectiva indagamos, no contexto do uso das tecnologias: como os estudantes enfrentaram as dificuldades de aprendizagem durante a realização do processo educativo denominado remoto?

Dado o objetivo dessa investigação, ou seja, verificar como foram superadas ou enfrentadas determinadas situações do processo de

¹ Estudante, Colégio Estadual Protásio de Carvalho, merilyn.almeida@escola.pr.gov.br.

² Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br.



ensino e aprendizagem das práticas pedagógicas realizadas no formato remoto na educação básica, dar-se a escolha dos procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa. Inicialmente, delimitamos o método investigativo como uma abordagem qualitativa configurada no campo investigativo da Educação e elegemos os procedimentos metodológicos ou técnicas de pesquisa como sendo a observação direta extensiva. Segundo Michel (2015, p. 81) *apud* Marconi e Lakatos (2019, p. 189), a “Técnica é um conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.”. Portanto, o procedimento para a verificação apontada nesse parágrafo será por meio da observação direta extensiva realizada através de questionários e de formulários encaminhados aos sujeitos participantes dessa investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que queremos discutir e aprofundar diz respeito às tecnologias móveis – os celulares principalmente – e os aplicativos, *softwares* ou plataformas de ensino que contribuirão/contribuem no processo educativo realizado de forma remota nas escolas públicas estaduais paranaenses, a partir da realidade imposta pela pandemia. Pesquisas que investigaram as tecnologias móveis, ou seja, o uso e o potencial pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC no espaço escolar que, dentre as pesquisas em relação ao tema, destacam-se SENA et al. (2014), VALLETTA (2015), CARVALHO (2012), MELLO e GOBARA (2014), NEVE e MELO (2014), BARCELOS et al. (2013) e IAHNKE et al. (2014). Em relação a essas pesquisas, o tema *Mobile Learning (m-learning)* é bastante interessante para aprofundar essas discussões e corresponde a um campo de pesquisa que promove estudos e investigações sobre como as tecnologias móveis podem contribuir nos processos educativos.



A partir das pesquisas que se posicionam favoravelmente ao uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (FLORES et al., 2015), (PEDRO et al., 2015), (MENEGOTTO e LARA, 2015), (MENDES et al., 2012), (BARBETA, 2015), e considerando as pesquisas supracitadas, percebe-se também as potencialidades pedagógicas que há na integração dos dispositivos móveis, principalmente, com o uso de *softwares* e em especial, os interativos. Em relação a essa possibilidade de integração e interação tecnológicas pretende-se, como objeto investigativo, desenvolver uma pesquisa que relacione e promova uma reflexão sobre os principais recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados pelos sistemas de ensino, professores e estudantes durante o período da pandemia, no ano de 2020 e 2021. Assim, diante dessa perspectiva indagamos: como os estudantes enfrentaram as dificuldades de ensino e aprendizagem durante a realização do processo educativodenominado remoto?

RESULTADOS

Pode-se concluir que os métodos de estudos e ensinamentos durante a pandemia foram desenvolvidos de formas abrangente. As evoluções tecnológicas beneficiaram os estudantes e professores, já que por meio das plataformas criadas e desenvolvidas, os alunos tiveram mais facilidade de acesso às aulas e contato com o seu lecionador por meio online, além de que diversos aplicativos de entretenimento proporcionaram uma aula mais produtiva para os estudantes e professores.

Porém é válido ressaltar que as distrações em domicílio dificultaram a autonomia de estudar, já que os próprios estudantes tinham a possibilidade de ficar sem praticar o estudo por causa da falta de orientação, ou seja, a possibilidade do aluno se tornar cada vez menos autodidata é reforçado.



REFERÊNCIAS

BARBETA, Issao Yamamoto e BERNAL, Vagner. Simulações de Experiências como Ferramenta de Demonstração Virtual em Aulas de Teoria de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 23, no. 2, junho, 2001.

BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas, MOREIRA, Larissa da Silva, BEHAR, Patricia Alejandra. Uso educacional de tablets: Estudo de caso na formação inicial de professores de Matemática. **CINTED- Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, dezembro, 2013.

CARVALHO, Cristiane Marina de. Uma revisão de literatura sobre o uso de software/simuladores/applets e principais referenciais teóricos no ensino de Física. 2012. **Departamento de Ciências Naturais**. Universidade Federal de São João del Rei. Disponível em: < https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pibidfisica/Trabalhos%20sobre%20Revisao/Cristiane_-_140512_-_Revisao_de_literatura_sobre_softwares.pdf >. Acessado em 07/11/2020.

FLORES, J. F.; ROCHA FILHO, J. B. e SAMUEL, L. R. S. ALEXANDRIA. Ensino de Ciências nos Anos Iniciais e a Formação Continuada de Professores em Ambientes Virtuais Colaborativos. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.1, p.289-313, maio 2015.

IAHNKE, Silvana Letícia Pires; BOTELHO, Silvia Silva da Costa e FERREIRA, André Luis Andrejew. A Integração das Aprendizagens Móvel e Colaborativa para Potencializar a Aprendizagem Significativa. **CINTED - Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, dezembro, 2014.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. - [3. reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2019.

MELLO, Dante Alighieri Alves de; GOBARA, Shirley Takeco. O Estudo de Ondas Periódicas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativo de Física. **III Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014)**.

MENEGOTTO, G. e LARA, I. C. M. Contribuições do Software Geogebra para o Estudo de Paralelogramos. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.31-55, novembro 2011.

NEVE, Breno Gonçalves Bragatti; MELO, Rafaela da Silva. O Universo no bolso: tecnologias móveis de apoio didático- pedagógico para o ensino da Astronomia. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 12 n.1, 07 de 2014.



PEDRO, C. L.; PASSOS, M. M. e ARRUDA, S. M. Aprendizagem Científica no Facebook. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.1,p.3-19, maio 2015.

Record, Canal da. **Dificuldade de acesso à internet é entrave para o ensino remoto de alunos das periferias do país.** Youtube, 21 abr. 2021. Disponível em: <[Dificuldade de acesso à internet é entrave para o ensino remoto de alunos das periferias do país - YouTube](#)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

VALLETTA, Debora. Aplica@tivos para Tablets: Educar para e com as tecnologias Digitais. **Novas Tecnologias na Educação**, V. 13 Nº 1, julho, 2015. CINTED- UFRGS.



AULAS REMOTAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA REMOTE CLASSES AND MEANINGFUL LEARNING

Vaniza Sezinando Santa'ana¹
Ana Paula Dallagassa Rossetin²
Marilda Aparecida Behrens³

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Aprendizagem Significativa

Keywords: Pandemic. Distance Learning. Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa, apresentada para Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) no ano de 2020, que tinha como finalidade, discutir a escolarização dos estudantes diante de um contexto pandêmico, COVID19.

A Educação Básica no Brasil, foi um dos setores mais atingidos durante a pandemia, principalmente o Ensino Fundamental I, fazendo com que Secretarias de Educação, buscassem soluções viáveis para controlar e minimizar as consequências causadas pelo fato dos estudantes terem ficado ausentes das salas de aula.

Diante deste cenário, a PMC por meio da Instrução Normativa n. 2/2020, oportunizou aos mais de 145 mil estudantes o ensino remoto, por meio de vídeo aulas com a finalidade de manter o vínculo pedagógico durante o período de distanciamento social. As aulas foram gravadas pelos professores que atuam na formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e disponibilizadas por meio de canal aberto de televisão e pelo canal próprio do Youtube.

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR, anapdrossetin@hotmail.com

² Doutoranda em Educação, PUCPR, vanizasezinando@gmail.com

³ Doutora em Educação, Professora titular na PUCPR, marildaab@gmail.com



Diante deste cenário, buscou-se investigar se seria possível personificar ações pedagógicas com o intuito de possibilitar aprendizagens significativas, buscando atender as demandas do currículo, porém ofertando atividades contextualizadas e personificadas, atendendo de maneira individual cada estudante na sua necessidade real.

Para a realização deste estudo, utilizou-se a metodologia qualitativa, por ser a que melhor representa os estudos nos aspectos humanos e sociais, baseada em Bogdan e Biklen, (1994). Corroborando com nossos estudos, Gabre (2012, p. 2) apresenta essa metodologia como “um meio de produção de conhecimento que não busca mensurar, medir, mas, sim, compreender e buscar explicações a valores e significados num meio social”. Utilizou-se durante a pesquisa, um questionário semiestruturado com os pais e responsáveis, afim de buscar informações pertinentes referente a personificação das atividades, por meio do aplicativo WhatsApp. Participaram deste estudo 56 famílias de uma das escolas da PMC.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante da distância física causada pela pandemia, é importante observar que o uso das ferramentas tecnológicas e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem, precisam respeitar o estudante na sua singularidade, na intenção de trabalhar o protagonismo de cada um. Neste cenário faz-se necessário considerar o papel do professor que segundo Furkotter & Morelatti (p. 53, 2008) deve ser capaz de “favorecer não só a busca e a troca de informações, mas também possibilitar aos alunos pesquisar, fazer simulações, experimentar, conjecturar, testar hipóteses, relacionar, representar, comunicar e argumentar”.

Nesta perspectiva, percebe-se o professor como um transformador e mediador da aprendizagem, na qual permite que o aluno possa se descobrir nas suas multidimensionalidades. De acordo com o Moran (2006, p. 103), “os alunos são dotados de inteligência



múltipla e podem ser despertados para colocar suas habilidades e competências a serviço da produção do conhecimento individual e coletivo”.

Neste viés, os estudantes foram instigados a participar de maneira colaborativas atividades e isso só foi possível por meio do uso do aplicativo de comunicação WhatsApp, que permite troca de mensagens de texto, imagens sons e vídeos. Corroborando com esta ideia Costa (2007, p. 99) ressalta que “o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”.

Essa conscientização da importância da participação efetiva nas atividades propostas pela professora via WhatsApp, despertou o interesse nos estudantes. No decorrer os próprios estudantes solicitavam novos desafios. O apoio e incentivo das famílias foram determinantes para a aprendizagem dos estudantes.

RESULTADOS

Considerando todo o contexto e aos dados apresentados, constatou-se que é possível um trabalho personificado com os estudantes, utilizando atividades significativas com o apoio de recursos tecnológicos.

Neste sentido as atividades práticas com a intenção de produzir conhecimentos ganham evidências e se fizeram presentes no dia a dia dos estudantes, sistematizando os conhecimentos curriculares, proporcionando benefícios e incentivos para um trabalho personificado, atendendo aos anseios dos estudantes e valorizando seus conhecimentos prévios, incentivando a busca por novas aprendizagens a partir de interações produtivas entre pessoas, interfaces e tecnologia.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994) **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez. Porto: Porto.



COSTA, I. **Novas Tecnologias: Desafios E Perspectivas Na Educação.** 1º Ed. Clubedos Autores 2011.

CURITIBA. Normativa n.º 2, 12 de abril de 2020. **Estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela COVID19.** Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296861.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. **As tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura em matemática.** Série- Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 26, p. 51- 64, jul./ dez, 2008.

GABRE, S. **Contribuições da pesquisa intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte: pensando a mediação cultural para a pequena Infância**”, In: IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região Sul, Caxias do Sul, 2012

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas:Papirus, 2006.



BEM-ESTAR E EDUCAÇÃO: A PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ESTUDANTES

Well-Being and Education: the perception of the education professionals in relation to student rights

Marcos Antonio Klazura¹
Valdenir Batista Veloso²
Jéssica Adriane Pianezzola da Silva³
Nicole Luize Pianezzola da Silva⁴
Ana Maria Eyng⁵

Palavras-chave: Bem-estar. Educação. Direitos.

Keywords: Well-Being. Education. Rights.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação o bem-estar, considerado resultado da garantia de direitos que atendem às necessidades multidimensionais dos sujeitos. Na análise, recorreremos aos dados empíricos sistematizados no volume I do Relatório de Pesquisa, fruto de investigações realizadas entre 2020 e 2021. A pesquisa se situa no campo da garantia dos direitos da infância e a coleta de dados se deu por meio da participação de estudantes e profissionais de instituições de Educação Básica e Saúde de cinco países - Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. Neste trabalho, será apresentado como recorte as percepções dos profissionais da educação sobre os direitos da Infância no Brasil, contemplando 4 instituições de ensino, totalizando 77 participantes.

No percurso metodológico, integrou-se aos dados de campo a pesquisa bibliográfica, orientandos pelos pressupostos da abordagem

¹ Doutorando em Educação pela PUCPR. E-mail: marcosklazura@gmail.com

² Doutorando em Educação pela PUCPR. E-mail: vbvufpr@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: jessica.pianezzola@pucpr.edu.br

⁴ Graduanda em Enfermagem pela PUCPR. E-mail: nicole.luize@pucpr.edu.br

⁵ Professora e Pesquisadora do PPGE/PUCPR. E-mail: ana.eyng@pucpr.br



qualitativa (BOGDAN; BIKLEN,1994), visando responder a indagação: Qual é a percepção dos profissionais de educação sobre o bem-estar dos estudantes, sob a perspectiva dos direitos da infância?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de bem-estar pode ser traduzido como a materialização dos direitos, que objetiva satisfazer de forma integral as necessidades humanas materiais e imateriais (BASTOS, 2016, p. 30). Concretiza-se no acesso às diferentes políticas públicas que atendam às necessidades multidimensionais da população, reconhecendo a integralidade do ser humano (UNICEF, 2018).

Sob essa ótica, está associado à garantia dos direitos das infâncias de provisão (direitos sociais básicos como educação, saúde, assistência social, segurança, cultura), proteção (proteção contra as diversas formas de violência, de discriminação, exploração, dos abusos físico e sexual, injustiças) e participação (direitos civis e políticos, identidade, liberdade de expressão e opinião, autonomia na tomada de decisões) (SOARES, 2005), de forma integral e interdependente. A ausência de bem-estar expressa múltiplas privações de direitos, cristalizando cenários de pobreza infantil. A análise sobre pobreza infantil se referenda nos estudos de Sarmiento (2010) e Bastos (2015).

O bem-estar se inscreve no âmbito das respostas coletivas, no contexto das disputas de interesses entre o Estado, o mercado e a sociedade civil, em que diferentes atores articulam e tensionam intencionalidades, na direção da ampliação e/ou redução das possibilidades de garantia de direitos.

A partir dessa compreensão, vincula-se o conceito de bem-estar ao âmbito da construção coletiva dos direitos humanos, em um movimento compartilhado, indicando corresponsabilidade no avanço da garantia de direitos. Essa construção depende de lutas sociais que são decisivas para que os direitos humanos adquiram legitimidade cultural,



rompendo com a perspectiva liberal de bem-estar que se respalda apenas na dimensão individual de acesso aos direitos.

Desse modo, o bem-estar se caracteriza no campo do reconhecimento da dignidade humana, na busca de acesso aos diversos direitos que atendam a integralidade das necessidades sociais. Esse entendimento é fundamental para atrelar o bem-estar à necessidade da criação de mecanismos de fortalecimento da democracia e da participação, que direcionam a uma maior qualidade de vida, ao mesmo tempo em que, promovem enfrentamento das expressões da desigualdade social manifestadas na sociedade.

RESULTADOS

Os dados foram analisados com o intuito de identificar a percepção dos profissionais de educação sobre o bem-estar dos estudantes, sob a perspectiva dos direitos da infância no Brasil.

Em relação aos três direitos considerados prioritários para a garantia de direitos dos estudantes, os participantes elencaram: educação (23,8%), saúde (21,6%) e proteção contra todas as formas de violência (19,9%). Destaca-se que o rol de direitos elencados na indagação eram: o direito a convivência com os pais ou responsáveis legais; o direito à vida; à adoção (ter uma família); orientação em e para os Direitos Humanos; convivência/integração social; informação; proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica; liberdade de opinião e expressão; cultura; esporte e lazer e o direito de identidade.

Dos dados também destacamos a percepção dos profissionais da educação em relação ao nível de garantia de direitos de provisão, de proteção e de participação, sob a classificação de insuficiente, fraco, médio, ótimo e excelente. As percepções sinalizam a insuficiência ou um fraco acesso a essas garantias, apontando, portanto, um quadro de carências na configuração do bem-estar.

Sendo assim, a investigação revela a necessidade de ampliação do acesso aos direitos, considerando a multidimensionalidade das



necessidades humanas. Além disso, a requisição do conjunto de direitos elencados na pesquisa desvela a realidade das condições da ausência de bem-estar nos territórios, que significa a não materialização dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In: BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 27-34.

BASTOS, Amélia. Pobreza infantil: diagnóstico e reflexão sobre os indicadores de afeição. In: DIOGO, Fernando; CASTRO, Alexandra. PERISTA, Pedro (org.).

Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos. Vila Nova de Famalicão, Húmus, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

EYNG, Ana Maria (Coord.). **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – América Latina – visão geral** = La infancia em situación humanitária em America Latina: el derecho a la educación y el derecho a la salud em la pandemia de Covid 19: contribuciones dos sujetos – América Latina – visión general, 2021. (Coleção de relatórios de dados (2020-2021) v.1).

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista Zero-a-Seis, Florianópolis**, v. 7 n. 12, jul./dez.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: factos, interpretações e desafios políticos. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil: realidades, desafios, propostas**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010. p. 179-191.

UNICEF. **Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil. Unicef para cada criança**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/bem-estar-e-privacoes-multiplas-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>. Acesso em 31 jul. 2022





BRASILIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Brazilities in musical education: a literature review in the decolonial perspective

Gilyan Cesar Santos¹
Santiago Marreiros Rodrigues²

Palavras-chave: Brasilidade. Decolonialidade. Multiculturalidade. Educação Musical. Revisão da Literatura.

Keywords: Brazilities. Decoloniality. Multiculturality. Musical education. Literaturerevision.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão sobre brasilidades no campo das artes acontece ao menos desde a década de 1920 em pesquisas etnográficas de autores como Mário e Oswald de Andrade e Villa-Lobos, em manifestos de movimentos culturais como o Modernista, o Música Viva (1945-52) e a Tropicália (1968) e em debate na mídia escrita (a exemplo jornais, revistas, periódicos), audiovisual (rádio, tv) e na cultural digital. Tal discussão se fortaleceu em conjunto com elementos sociais da brasilidade incorporada na sociedade e mantém-se em desenvolvimento.

Na produção acadêmica existem trabalhos significativos que relacionam música, educação musical e elementos da brasilidade em diferentes perspectivas – com destaque aos estudos sobre decolonialidade e multiculturalidade (MACIEL, 2017; QUEIROZ, 2020). Essas perspectivas têm sido abordadas em trabalhos acadêmicos no contexto brasileiro, principalmente a partir do implemento da Música enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Artes na

1 Graduando Licenciatura em Música, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gilyan.cesars@gmail.com.

2 Graduando Licenciatura em Música, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, santiagomarreiros@yahoo.com.br.



legislação educacional pertinente à Educação Básica (ROMANELLI, 2016).

Na busca por uma compreensão acerca dos elementos que caracterizam a brasilidade em trabalhos acadêmicos, entendemos que "músicos, jornalistas e pesquisadores têm utilizado o termo 'música brasileira' de maneira ostensiva e discriminada, todavia os significados exatos de tais usos ainda permanecem velados e necessitam esclarecimentos" (THOMAZ e SCARDUELLI, 2017, p. 14). Alguns trabalhos apontam para uma base ideológica que fundamenta o conceito de brasilidade composto por três elementos principais: o da tradição indígena, judaico-cristã e o de Iorubá-Nagô. No ensino da música formal, a tradição judaico-cristã é representada e expressa por meio do modelo eurocentrista ocidental adotado como base teórica para a educação no país. Considerando que neste cenário, outras tradições e práticas culturais podem ter sido marginalizadas, o presente levantamento busca identificar propostas que as representem e as valorizem.

A pesquisa consistiu em uma revisão de literatura, incluindo análises quantitativas, sínteses qualitativas e discussões reflexivas. Partimos de questionamentos a respeito da existência, valorização e aplicação das brasilidades em pesquisas nacionais no campo da Educação Musical. Para fins de definição, assumimos como manifestações de brasilidade principalmente as práticas culturais de matriz afro-brasileiras e indígenas no ensino da música brasileira, desde os anos primários até o ensino superior (no que corresponde a cursos de licenciatura em música ou de educação que contemplem matérias relacionadas com o ensino musical). Assim, o estudo toma como base fundamental uma perspectiva decolonial e um viés multicultural para as análises e reflexões sobre os dados verificados a partir da revisão de literatura.

No decorrer da investigação nos deparamos com uma tendência das pesquisas a referenciar a problemática como a busca por uma



educação multicultural, ou seja, uma educação que comporte aspectos culturais e sociais diversos, que já fazem parteda bagagem intelectual dos estudantes, e notamos que dentro dessa educação multicultural é possível identificar elementos da brasilidade (relacionados com a visão que estamos adotando na presente investigação).

Para o desenvolvimento da revisão da literatura foram definidos os seguintes delimitadores: a) considerar pesquisas publicadas dentro do recorte temporal dos anos 2016 a 2021¹. b) realizar uma busca delimitada a artigos de natureza acadêmica/científica. c) ter como fonte de busca cinco revistas científicas relevantes no âmbito da pesquisa em música no Brasil², sendo elas: Revista da ABEM, OPUS (ANPPOM), Música HODIE (UFG), PerMusi (UFMG) e Vórtex (UNESPAR). d) exploraros sumários das revistas e inicialmente realizar a leitura dos títulos, palavras-chave eresumo, e, em um segundo momento, realizar a leitura flutuante dos artigos selecionados; nesta etapa foram coletados 33 artigos alinhados com a perspectiva de brasilidade adotada no presente trabalho.

Na sequência realizamos o processo de seleção, agora focado em manter apenas pesquisas que tenham relação direta com ensino musical, seja no âmbito formal ou informal. Buscamos por práticas que incorporam a brasilidade ligadas diretamente à educação musical. Nessa etapa, o número de artigos se reduziu de 33 para 18, sendo elas:

- Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. (Renan Santiago, Ana Ivenicki)
- O Método Suzuki e o folclore brasileiro: proposta de uma abordagem de ensino para os instrumentos de cordas. (Gláucia de Andrade Borges)

¹ O recorte temporal se justifica devido ao progresso das produções científicas, de forma que o levantamento não incluisse artigos obsoletos para a discussão.

² O critério utilizado para a seleção das revistas foi a verificação do Qualis Periódicos da CAPES. As cinco revistas consultadas são avaliadas com Qualis A1 (Revista da ABEM e Revista OPUS) e QualisA2 (Música HODIE, PerMusi e Vórtex).



- Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. (Luis Ricardo Silva Queiroz)
- Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. (Daisy Fragoso)
- A “boa música” e o “lixo cultural”: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola. (Viviane Linda Sarmento, Marcos Garcia Neira)
- Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. (Luis Ricardo Silva Queiroz, Vanildo Mousinho Marinho)
- Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar. (Liliana Harb Bollos e Carlos Henrique Costa)
- O Violão popular brasileiro. (Rafael Thomaz e Fabio Scarduelli)
- Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão. (Renato Moreira Varoni de Castro, Ricieri Carlini Zorzal, Robson Cláudio Lopes dos Santos, Rafael Rocha Soares Neves)
- "Mão na Roda": uma roda de choro didática. (Marcus Vinícius Medeiros Pereira)
- Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes. (Sérgio da Silva Pereira, Teresa Mateiro)
- Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. (Wenderson Silva Oliveira, Isabel Maria Sabino de Farias)



- Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. (Luan Sodré de Souza)
- Outros saberes, outros fazeres. (José Jarbas Pinheiro Ruas Junior)
- Música, discursos e poder: reflexões sobre a hierarquização do conhecimento.
- (Alexandre Ferreira)
- Tablaturas para Percussão Popular: notação musical alternativa para atabaques da umbanda e do candomblé ketu. (Luciano da Silva Candemil)
- Qual conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de música do enade 2009. (Leonardo Borne)
- “Funk não é música”: faces da diferença, diversidade e discriminação. (Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, Inês de Almeida Rocha)

A segunda etapa da nossa investigação se deu pela tabulação dos resultados, onde estabelecemos: a) quantas pesquisas pertencem a cada ano de publicação; b) quantas pesquisas foram publicadas em cada uma das revistas selecionadas; c) quantas pesquisas pertencem a cada uma das categorias temáticas que estabelecemos – a saber: (i) “formação de professores e currículos”, (ii) “brasilidades em prática” e (iii) “reflexões de currículo na educação musical”; d) quantas se enquadram a cada tipo de pesquisa (sendo elas teóricas ou empíricas).

Seguimos para a categorização das pesquisas onde utilizamos delimitadores especificamente adequados a cada uma. Para a categoria Formação de professores e currículos, definimos contemplar pesquisas que: a) apresentassem objetivo de compreender como se desenvolvem os currículos e a formação de professores. b) correspondem ao eixo das licenciaturas de música ou cursos de



licenciatura que contemplassem a preparação para o ensino de música em seu componente curricular.

Para a categoria Brasilidades em prática definimos que: a) apresentassem práticas ou metodologias de ensino de música que utilizassem repertório e/ou tradição correspondente a perspectiva de brasilidade aqui adotada; b) práticas ou propostas metodológicas direcionadas ao ensino musical; c) práticas ou propostas metodológicas pautadas em viéses decoloniais. E para a categoria Reflexões de currículo na educação musical, definimos: a) pesquisas que correspondem a área do ensino musical; b) pesquisas que correspondem a estudos de educação multicultural; c) pesquisas que apresentassem problemáticas de viés decolonial para com o ensino musical brasileiro.

Partindo do exposto, o objetivo da pesquisa foi verificar aspectos da brasilidademusical (considerando repertórios, contextos culturais e estratégias de ensino e aprendizagem da música) em parte da produção científica brasileira entre os anos 2016 e 2021. Do ponto de vista metodológico, adotamos procedimentos da revisão de literatura, contemplando tanto pesquisas de campo (investigações empíricas) quanto estudos teóricos.

A partir dos resultados e reflexões aqui alcançadas, esperamos que este estudo proporcione novos olhares para os processos de ensino e aprendizagem da música, fortalecendo o desenvolvimento de uma educação musical multicultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para efeito de definição, neste levantamento, chamamos de brasilidades no ensino da música as práticas que busquem inserir os elementos culturais provindos das matrizes culturais indígenas e afro-brasileiras. Assumimos aqui uma perspectiva fundamentada na decolonialidade, com base em estudos desenvolvidos por Maciel (2017), Queiroz (2017; 2018; 2020) e Santiago e Ivenicki (2016).



Entre o final da década de 1990 e o início do novo Século XXI as pesquisas do sociólogo Aníbal Quijano (1928-2018) sobre o conceito de "colonialidade do poder" foram se tornando cada vez mais fortes entre os campos de estudo de teoria crítica, rompendo barreiras de exclusividade ao meio científico e se estabelecendo gradativamente como um debate necessário para os sentidos mais comuns. Por meio desses estudos Quijano (2005, p.126) afirma:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Cabe destacar que quando introduzimos o viés decolonial no meio acadêmico e científico, queremos trazer a luz as culturas sociais marginalizadas no decorrer dos séculos, de forma que estas não venham substituir ou tomar o lugar dos conhecimentos e práticas coloniais já estabelecidas na cultura, ensino e sociedade, mas proporcionar a sua equiparação perante a cultura colonial. A multiculturalidade é composta pela diversidade humana, e dessa forma, almejamos trazer essa diversidade à tona, proporcionando o desenvolvimento de uma educação e uma produção científica verdadeiramente plural.

Antunes de Oliveira (2017, p. 81) afirma que "a interligação música e cultura evidencia-se: é preciso considerar que as ações musicais conduzem a uma cultura musical que abrange música e mundo". Dessa forma, entendemos que se faz necessário buscar por alternativas decoloniais pautadas na multiculturalidade para o ensino da música, visando valorizar as vivências e conhecimentos musicais previamente existentes nas práticas culturais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da música.



RESULTADOS

Tabulação 1 – Análise quantitativa dos trabalhos revisados: ano de publicação: Na tabulação 1, destaca-se a apresentação do número de publicações que se relacionam com o nosso recorte, sendo as revistas da ABEM (7) e Opus (6) as que mais publicaram, totalizando 13 publicações – 72% da amostragem total. Em contrapartida, ficou evidenciado a ausência de pesquisas vinculadas aos objetivos e critérios de inclusão desta revisão de literatura nas edições da revista Vórtex, que apresentou 0 resultados dentro do recorte temporal estipulado (2016-2021).

Tabulação 2 – Análise quantitativa dos trabalhos revisados: natureza das pesquisas e categorização dos estudos:

A partir da tabulação 2, é possível verificar que 11 pesquisas são de natureza teórica (55%) e 9 são investigações empíricas (45%). Observa-se que dois artigos correspondem tanto a categoria Formação de professores e currículo quanto a de Reflexões de currículo na educação musical, sendo estes “Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes” (PEREIRA e MATEIRO, 2019) e “Enviadescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer” (OLIVEIRA e FARIAS, 2020).

Tabulação 3 – Análise quantitativa dos trabalhos revisados: aspectos formais e informais:

No que corresponde à categoria Brasilidades em prática (a qual totaliza 8 artigos – 44%), foi observado o fator de aspecto de ensino, quantas pesquisas correspondem ao aspecto formal e informal de ensino de música, como apresentado no gráfico 3.

A partir dessas tabulações, foi possível identificar cinco pesquisas relacionadas à formação de professores e de currículo no ensino superior de música, entre elas, três são de caráter teórico baseadas em revisões bibliográficas e documentais ou análise de materiais e revistas



relacionadas ao ensino da música. As outras duas possuem caráter empírico, e assumem a etnografia e etnomusicologia como principais viés metodológicos e epistemológico. Ainda dentro dessa categoria, identificamos duas pesquisas (SANTIAGO e IVENICKI, 2016; PEREIRA e MATEIRO, 2019) as

quais em suas conclusões mencionam elementos de brasilidade que, embora relevantes para os processos de ensino, parecem não ser suficientes para suprir as necessidades de uma educação verdadeiramente decolonial e multicultural. Além disso, grande parte dos formandos dos diversos cursos de Licenciatura em Música analisados nas pesquisas desse levantamento, apesar de reconhecerem a importância de uma educação musical multicultural, não sentem que foram realmente preparados para atuar com essa diversidade cultural encontrada dentro das salas de aula, demonstrando receios quanto a temática e afirmando que muito do que sabem sobre o tema se deu graças às práticas e vivências fora da universidade. As demais pesquisas da categoria apresentam em suas conclusões, reflexões sobre os benefícios da prática de uma educação multicultural na formação docente.

Esses dados suscitam reflexões sobre como a multiculturalidade e as perspectivas decoloniais estão sendo abordadas nos cursos de formação superior em música, especialmente na formação de educadores musicais. A partir de tais reflexões, podemos repensar as estruturas e componentes curriculares e ampliar os saberes de natureza teórica e prática, de modo a contemplar elementos da cultura brasileira e de outros contextos (em um viés multicultural).

Seguindo, temos a categoria Brasilidades em prática, esta categoria contempla os trabalhos que apresentam práticas, métodos e propostas de ensino musical, empregando repertórios e práticas de ensino que refletem a perspectiva de brasilidade da pesquisa. Essa categoria possui oito artigos, sendo eles dois de caráter teórico utilizando de revisões bibliográficas e análise de materiais



metodológicos do ensino da música, enquanto as outras seis tem caráter empírico, utilizando de pesquisas etnográficas e de viés etnomusicológico, dentro e fora de sala de aula. Nessa categoria, destacamos dois artigos: (1) “Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão” (CASTRO et al., 2019) e “Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano” (SOUZA, 2020), ambos os artigos apresentam práticas e uma proposta que corresponde a uma educação verdadeiramente multicultural com eficiência, servindo como direcionador da nossa discussão.

Na tabulação dos dados (análises quantitativas) verificamos certo equilíbrio entre os tipos de pesquisa dentro da categoria “Formação de professores e currículo”(5), a qual contempla dois estudos de caráter empírico e três estudos teóricos. No que corresponde às categorias “Brasilidade na prática” (8) e “Reflexões de currículo na educação musical” (7), identificamos um contraste expressivo no que diz respeito à natureza das pesquisas; enquanto a primeira se divide em seis trabalhos empíricos e dois teóricos, a segunda apresenta seis investigações teóricas e uma empírica. Partindo destes dados, podemos levantar a hipótese que, enquanto os estudos bibliográficos estão focados em encontrar definições para o que pode ser descrito como brasilidade ao mesmo tempo que debatem as formas hierárquicas de saberes e fazeres musicais, valorizações culturais e sociais plurais sob perspectivas decoloniais, os estudos de campo estão contemplando as análises e discussões a partir de práticas geralmente alinhadas aos pressupostos dos estudos teóricos. Dessa forma, podemos presumir que a produção de estudos que contemplem as duas vertentes – investigações teóricas e de campo – de forma a contextualizá-las, favorecem o desenvolvimento de saberes relativos à educação musical multicultural.

A teoria nada mais é que a documentação sistematizada de hipóteses e conjecturas sobre a realidade observada por uma área



específica. Em outras palavras, toda teoria reflete em algum nível a continuidade de uma ideia planejada e aplicada. A partir dessa perspectiva, se o campo de estudo teórico ampliar seu olhar para práticas musicais de viés sociocultural decolonial, possibilitando a inserção destas, podendo assim dar voz a sujeitos e práticas marginalizadas. Como apontado por Coutinho e Rocha (2021, p. 11), “não basta saber que há uma diversidade de músicas, mas também como a diversidade musical se manifesta como cultura e como essas músicas representam realidades e fenômenos socioculturais”.

Quando se pensa a educação musical, um ponto crucial a se observar é o repertório aplicado. Partindo da ideia de que o contato multicultural enriquece o respeito à diversidade social, esta passa a favorecer o desenvolvimento de valores e condutas de inclusão de uma educação plural do ponto de vista cultural. Fragoso (2017, p. 09) afirma que “o contato com as músicas que compõem a cultura brasileira seria uma das vias de acesso à diversidade cultural referida nos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] e, por isso, de promoção dos valores enunciados”. Acesso esse que é permitido por meio dos complementos indissociáveis da existência do repertório, em outras palavras, a partir da aplicação de determinado repertório musical no ensino, junto a ele é trazido toda a bagagem social, cultural e política que faz parte de sua constituição.

Trabalhos como “O Método Suzuki e o folclore brasileiro: proposta de uma abordagem de ensino para os instrumentos de cordas” (BORGES, 2016), “Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar” (BOLLOS e COSTA, 2017) e “Tablaturas para percussão popular: notação musical alternativa para atabaques da umbanda e do Candomblé Ketu”, (CANDEMIL, 2021) retratam as releituras de metodologias consideradas coloniais, adotando repertórios do folclore brasileiro de forma a mostrar que as práticas já estabelecidas não precisam ser necessariamente anuladas ou contrapostas, mas sim utilizadas em um processo de reestruturação



do ensino, tornando-o mais integrado com as diferentes realidades socioculturais dos estudantes e ampliando a familiarização dos aprendizes com diferentes repertórios.

Um olhar aos dados da categoria Brasilidades em prática revela que, segundo sugerem os resultados das pesquisas, o resgate de elementos da brasilidade tem mais força no âmbito do ensino informal de música. Para fins de definição, podemos compreender que a educação informal consiste em um “processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos na experiência cotidiana e nas influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa” (PODESTÁ e BERG, 2018, p. 2). O ensino informal relaciona-se, portando, com processos culturais vivenciados pelos sujeitos em seus contextos socioculturais.

Discutindo as contribuições de pesquisas específicas, verificamos que no artigo “A ‘boa música’ e o ‘lixo cultural’: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola” (SARMENTO e NEIRA, 2017), a conclusão apresenta que a Revista Nova Escola não atende à demanda de diversidade cultural necessária para uma educação decolonial e reforça os parâmetros eurocentristas que predominam no ensino musical. Já no artigo, “Qual conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de música do ENADE 2009”, (BORNE, 2021) problematiza que o exame analisado na pesquisa favoreceu um recorte de temas normalmente relacionados ao contexto do ensino conservatório, utilizando-se massivamente de recursos e saberes relativos ao ensino tradicional de música, negligenciando, desse modo, outras formas de conhecimento musical.

No que corresponde a manifestações de brasilidade, três artigos merecem destaque: (1) “Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir do Recôncavo Baiano”, onde Souza (2020) apresenta uma proposta de ensino a partir de práticas do samba do Recôncavo Baiano, visando articular o decolonialismo no



ensino musical, reformando a concepção de um fazer artístico- musical e musicopedagógico pautado na valorização da cultura regional. (2) No artigo “Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão” Castro e colaboradores (2019) relatam uma experiência acadêmica em que a prática do Tambor de Crioula foi empregada numa disciplina de prática musical, que buscou valorizar conhecimentos musicais prévios, colocando dois estudantes a frente da turma para dialogar sobre a prática e reestruturando a hierarquização de conhecimento na sala de aula. Outro ponto relevante da pesquisa é a funcionalidade e o caráter interativo / social da prática apresentada, pois como um dos autores relata: “o fato da aula acontecer num jardim fez com que muitos alunos de outros cursos passassem a se juntar ao nosso grupo, tanto para aprender como para ensinar. Aqueles que já pertenciam à cultura do tambor mostraram grande satisfação em colaborar com quem estava aprendendo” (CASTRO et al., 2019, p. 192-193).

Assim, presume-se que práticas envolvendo a multiculturalidade podem vir a ser instigantes para os aprendizes, de forma que apresentam técnicas e perspectivas que fogem da esfera teórica dos costumes de uma educação eurocentrista. A partir do momento que as aulas ultrapassam as paredes da sala de aula e alcançam fatores intrínsecos dos estudantes, elas se tornam mais do que meios de aprovação acadêmica, tornam-se meios de desenvolvimento sociocultural. Ainda como resultado, Castro e colaboradores (2019) apontam que a prática resultou na criação do grupo de Tambor de Crioula Flor da Samaumeira, que atualmente tem grande destaque nos movimentos culturais e se apresenta nas festividades recorrentes no estado do Maranhão.

Partindo das observações aqui expostas sobre os artigos levantados por esta pesquisa, é possível afirmar: a) na esfera que corresponde a formação de professores e currículo, a compreensão da necessidade de uma educação multicultural e a valorização da prática



de repertórios aqui entendidos como a brasilidade musical é explícita, porém, quando buscamos por práticas verdadeiramente apoiadas em um viés multicultural dentro dos cursos de formação superior, nota-se em alguns contextos a falta de uma sistematização e interação com práticas culturais que atendam a uma formação musical multicultural; b) há predominância de sistemas educacionais centrados em pedagogias de matriz eurocentrista, destacando a urgência do olhar para uma reestruturação didática, metodológica e curricular no ensino de música, o que faz pesquisas e levantamentos como esse terem necessidade de continuidade no meio científico; c) apesar da quantidade relativamente baixa de pesquisas verificadas, observamos que os estudos etnomusicológicos têm buscado ampliar as reflexões sobre as práticas que contemplam a brasilidade aqui compreendida. Apesar da predominância de perspectivas coloniais nas revistas analisadas, o panorama apresenta um avanço significativo da produção de estudos decoloniais. Sob a ótica qualitativa, verificamos que esses artigos apresentam práticas e propostas pedagógicas de consistência suficiente para aplicação e o fomento dessas brasilidades no ensino musical, seja esse de caráter formal ou informal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou o tema brasilidades na educação musical sob uma perspectiva decolonial e multicultural, tendo como objetivo verificar aspectos da brasilidade musical (considerando repertórios, contextos culturais e estratégias de ensino e aprendizagem da música) em parte da produção científica brasileira entre os anos 2016 e 2021. Para isso, realizamos uma revisão de publicações nas revistas da ABEM, Opus, PerMusi, Música Hodie e Vórtex. Para a fundamentação teórica, abordamos estudos na área da educação musical por viés decolonial como Maciel (2017) e Queiroz (2017; 2018; 2020). O objetivo proposto para esta pesquisa foi verificar aspectos da brasilidade



musical (considerando repertórios, contextos culturais e estratégias de ensino e aprendizagem da música) em parte da produção científica brasileira entre os anos 2016 e 2021. Do ponto de vista metodológico, adotamos procedimentos da revisão de literatura, incluindo análises quantitativas, sínteses qualitativas e discussões reflexivas. Esperamos que este estudo proporcionenovos olhares para os processos de ensino e aprendizagem da música, fortalecendo o desenvolvimento de uma educação musical multicultural.

A partir da análise de 18 publicações, constatamos que os estudos referentes à categoria “formação de professores e currículo” apresentam um equilíbrio na exploração de abordagens empíricas e teóricas. Na categoria de “brasilidade em prática”, há prevalência de trabalhos empíricos. Observou-se ainda uma quantidade expressiva de artigos (se considerarmos a amostragem aqui analisada) com temática alinhada ao tema e pressupostos teóricos da presente investigação – isto é, estudos baseados em aspectos da decolonialidade e multiculturalidade no ensino de música em contexto brasileiro.

Entre a amostra analisada, percebe-se que no resgate das brasilidades os textos tendem a priorizar mais aspectos relacionados à matriz de cultura afro-brasileirado que os da cultura indígena. O uso de repertório popular aliado às práticas pedagógicas multiculturais se mostra um bom caminho para a contribuição do resgatedos elementos formadores da cultura brasileira, seu enriquecimento e o oferecimento de novas perspectivas de análise.

Considerando o recorte temático e teórico, bem como metodologia aqui adotada, esta pesquisa não contemplou investigações não relacionadas com o ensino de música. Nesse sentido, novas pesquisas podem explorar como essas expressões de brasilidade decolonial tem se manifestado na produção científica da área de Música de forma mais ampla. É possível ainda desenvolver novas análises com base nos artigos aqui abordados, visando a elaboração de proposições práticas com viés multicultural, proporcionando a implementação



curricular e o desenvolvimento de materiais didáticos que atendam a essa demanda educacional.

Espera-se a partir das considerações e reflexões aqui apresentadas, contribuir para o debate em torno do resgate das manifestações culturais tradicionais das principais matrizes constituintes da cultura brasileira, e oferecer uma seleção de trabalhos que dialoguem com esta temática. Os resultados dessa pesquisa podem ajudar a promover o debate e enriquecer as bases teóricas da discussão, bem como fazer parte do embasamento teórico para novos estudos e práticas pedagógicas.

Parafraseando Edward B. Tylor, cultura é o complexo que associa conhecimento, crença, arte, moral, lei e costumes, tal como todos os hábitos e capacidades que os seres humanos adquirem no convívio social. Sendo assim, toda educação que se baseia na multiculturalidade também estimula a equidade intelectual de uma humanidade plural. É incluindo o “diferente” que reformamos o mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES DE OLIVEIRA, Glacy. O ensino de música no Brasil: fatos e desafios. **Revista UFG**, v. 7, n. 2, 2017.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **OPUS**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira; ROCHA, Inês de Almeida. “Funk não é música”: faces da diferença, diversidade e discriminação. **OPUS**, [s.l.], v. 27, n. 3, p.13, nov. 2021.

DE PODESTÁ, Nathan Tejada; BERG, Silvia Maria Pires Cabrera. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: **XXVIII Congresso da ANPPOM-Manaus/AM**. 2018.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças nãoindígenas e guarani Mbya. **REVISTA DA ABEM**, v. 25, n. 38, 2018.

MACIEL, Edineiram Marinho. DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA. In: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**. 2017



QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. PROA: **Revista de Antropologia e Arte**, v.1, n. 10, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. Inter Meio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 23, n.45, p. 99-124, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **REVISTA DA ABEM**, 25, mai. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-42.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. FALANDO SOBRE A ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – UM PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL. Linguagens - **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 476-90, nov. 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **OPUS**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 211-36, jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fabio. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. **Per Musi**, n. 37, 2017.



BRINQUEDOTECA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO LÚDICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

TOY LIBRARY: THE PROCESS OF PLAYING EDUCATIONAL ACADEMIC EDUCATION

Maria Cristina Trois Dorneles Rau¹

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Docente. Trabalho Discente Efetivo. Planejamento pedagógico.

Keywords: Playful Training. Education of the Pedagogue. To play. Toy library. Research-Teaching.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda parte de uma pesquisa e tese de doutorado concluída em 2021 que analisa o processo de formação lúdica dos acadêmicos de Pedagogia na brinquedoteca na disciplina de Corpo, Movimento e Educação em uma faculdade na cidade de Curitiba-PR. O eixo epistemológico que ancorou a pesquisa sublinhou a *Teoria como Expressão da Prática* (MARTINS, 1998), considerando a premissa de que as concepções sobre o brincar com intencionalidade educativa se contrapõe às necessidades e interesses evidenciados nas relações sociais e culturais das crianças e jovens na escola.

A abordagem metodológica, qualitativa, ocorreu por meio de uma pesquisa-ação/ensino, fundamentada em Martins (1998) que busca a compreensão e transformação da prática pedagógica, identificando seus avanços, limites e possibilidades.

Compreende-se que essa ideia consiste em avançar ao momento da crítica tornando a prática com o brincar com intencionalidade

¹ Doutora em Educação (PUCPR), Centro Universitário UNIBAGOZZI, maria.rau@unibagozzi.edu.br.



educativa mais coerente com a realidade social e cultural dos estudantes na escola. Por conseguinte, pretendeu-se buscar a explicação sobre os determinantes das concepções sobre brincar, criança e infância e, suas fragilidades quanto ao processo educativo na escola.

Dessa forma, para obter a descrição das brincadeiras e concepções sobre crianças e infâncias dos acadêmicos de Pedagogia, pautou-se na proposta metodológica de Martins (1993, 1998, 2016), a *Sistematização Coletiva do Conhecimento* pela qual a autora descreve o processo de pesquisa ação/ensino em quatro momentos. A análise dos dados dos questionários de avaliação final propiciou levantamento de indicadores para o processo de formação lúdica dos professores pedagogos em brinquedoteca na educação superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Brinquedoteca é um espaço físico que contém jogos e brinquedos para favorecer a brincadeira de crianças e adultos. Cunha (2013) destaca que a prática na brinquedoteca atende às demandas lúdicas das crianças, que surgem das suas experiências afetivas, sociais e escolares. A brincadeira aborda valores sociais e culturais e, assim, ocorre a construção de elementos socializadores, o protagonismo, já que suas decisões são compartilhadas entre seus pares, criando e recriando regras. "Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam." (BROUGÈRE, 1995, p. 101).

Com relação ao brincar infantil, Vygotsky (2001) esclarece que os objetos do brinquedo em si podem suscitar explorações e reconhecimento de suas propriedades. No entanto, para o teórico, o que pressupõe a ação lúdica é a imaginação em ação, presente quando a criança torna o objeto um brinquedo. Isso pode ser mais bem compreendido por meio do enfoque dialético da realidade da criança,



quando esta transforma o objeto em brinquedo por meio da representação de papéis.

Sob essa perspectiva, a reflexão do adulto sobre as interações das crianças com o objeto, tornando-o brinquedo, poderá ser o ponto de partida para que ele conheça a sua realidade e dela construa a prática pedagógica com o lúdico na educação de crianças. De acordo com o Vygotsky (2001), o adulto que reconhece a realidade das crianças participa do brincar, contudo com o olhar adulto que vivencia brincadeiras conhecendo suas particularidades, percebendo suas potencialidades, desenvolvendo posturas, criando estratégias. Com efeito, a formação dos professores pedagogos valoriza a base teórica e as abordagens pedagógicas que indicam como poderá ocorrer a educação de crianças.

RESULTADOS

A sistematização das concepções de brincar na educação de crianças em relação ao processo formativo expressa as dificuldades, dúvidas e indica uma resignificação do entendimento que os discentes apresentavam inicialmente.

No que se referem aos autores que constituem a base teórica dos estudos realizados, os graduandos tendem a buscar os conceitos sobre o lúdico, crianças, infâncias, educação e sociedade de acordo com os teóricos e autores abordados durante as pesquisas e, na maioria, cerca de 70%, os mesmos que foram abordados nas aulas, entre eles Kishimoto, Cunha, Brougère e Vygotsky.

Com relação aos resultados da aprendizagem durante o processo de estudos e pesquisas destacam compreender a brinquedoteca como um espaço que possibilita à criança brincar e a construir novas experiências. Quanto ao processo de formação lúdica para a própria formação pedagógica, a maioria considera ter contribuído e sublinham como partes importantes, a construção do espaço, confecção dos brinquedos, a prática das oficinas lúdicas e o trabalho em



equipe. Quanto à formação pessoal, os acadêmicos percebem-se como parte integrante de uma mesma equipe e, por isso, os debates quase sempre finalizam em acordos e atitudes criativas e cooperativas. Nesse sentido, os acadêmicos no processo teórico-prático vivido, ressignificam suas concepções acerca do brincar.

Com relação à proposta metodológica desenvolvida na criação da brinquedoteca no decorrer da disciplina, os acadêmicos manifestaram o estranhamento inicial e a percepção de que passaram de receptores de informação para sujeitos do processo de aprendizagem.

Os resultados demonstraram que os conteúdos abordados na criação de uma brinquedoteca para a formação lúdica dos acadêmicos consideram o resgate da infância; o conhecimento dos momentos históricos e as abordagens pedagógicas como o lúdico na educação; a organização do espaço, tempo e ambiente para as brincadeiras das crianças no cotidiano; o lúdico no planejamento e na avaliação; a significação.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca. Um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. Campinas-SP, Loyola, 1993.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **A Didática e as Contradições da Prática. 2ª edição**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, J. P. et al (Orgs.). **Práticas de Formação de Professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



CIDADANIA AMBIENTAL: PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

Environmental Citizenship: Towards A Sustainable Society

Sandra Morais Ribeiro dos Santos¹

Palavras-chave: Cidadania. Sociedad.; Meio Ambiente. Sustentabilidade.

Keywords: Citizenship. Society. Environment. Sustainability.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental sentida na atualidade tem preocupado governos e líderes mundiais. Várias reuniões e conferências tem sido realizadas nas últimas décadas a fim de minimizar problemas que foram criados pelo próprio homem, como a degradação ambiental, a extinção de inúmeras espécies da fauna e da flora, a contaminação da água e do ar, entre outros, que ameaçam a vida futura na Terra.

Dentro desta perspectiva propõe-se um estudo bibliográfico sobre a temática da cidadania ambiental a partir da perspectiva das ciências humanas dentro do contexto sócio histórico contemporâneo a fim de buscar uma melhor compreensão sobre o assunto.

CIDADANIA AMBIENTAL: A BUSCA POR UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

Práticas vitais de sustentabilidade necessitam ser adquiridas pelas gerações desde a mais tenra idade. O ser “humano” passa justamente pela percepção de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca. Neste processo de aprendizado, vários fatores podem interferir

¹ Doutoranda e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR). Pós-graduada em Docência para o Ensino Superior e Psicopedagogia pelo Centro Universitário Barão de Mauá, especialização em Docência para o EAD pelo Centro Universitário Internacional Uninter, Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (SC), licenciada em Química pela PUC PR e em Pedagogia e Filosofia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Professora no Centro Universitário Internacional Uninter. Contato: kaluribeiro@gmail.com.



numa correta relação entre o ser e seu objeto. “O homem é aquele que domestica e se domestica, imerso no confronto com o mundo natural e seus mistérios, em que a vida e morte de gerações se misturam” (PELIZZOLLI, 2013, p. 90).

É evidente que conflitos humanos e ambientais ocorrem todo o tempo, porém o homem deve ser capaz de vencer esses desafios através da sua inteligência e socialização, buscando de todas as formas melhorar suas relações com outros seres humanos e o meio ambiente. Pessoas, quando educadas e sensibilizadas de seus direitos e deveres, são capazes de compreender e colaborar positivamente em questões ambientais de forma mais plena. É possível entender que não há vida humana sem um habitat, sem relacionamentos, sem considerar aspectos ecológicos, ambientais e condições biológicas, físicas, alimentares, etc. É infundável pensar-se ter uma cidadania realmente significativa sem passar pelo pressuposto da ética ambiental, sem considerar as questões ecológicas que busquem a manutenção e excelência da vida e dignidades humanas. (PELIZZOLLI, 2013).

Boff (2016, p. 135) sugere que para se resgatar o sentido original de uma sociedade que exerça sua cidadania ambiental é preciso inicialmente observar sua origem civilizatória, seus embates e interesses sociais e políticos. O ser humano, como ser social, define entre sua espécie um contrato social com interesses comuns, valores e comportamentos aceitáveis e compartilhados a fim de garantir a subsistência de todos, organizados em três eixos – econômico, político e ético, os quais juntos, garantem a vida em sociedade. Segundo este autor, o grande problema foi justamente estabelecer o eixo econômico como norteador da sociedade hodierna, deixando os outros dois em plano secundário.

Uma sociedade sustentável, e conseqüentemente uma cidadania sustentável, passa necessariamente pela ética para com o meio ambiente, pelo respeito a vida e principalmente às gerações que virão,



conseguindo garantir meios de vida e subsistência a todos independentemente. Uma comunidade de vida.

Destarte, falar em ecologia cidadã é justamente a busca incessante por uma sociedade sustentável, que busca garantir a vida dos seus cidadãos sem, no entanto, agredir o ecossistema na qual está inserida. Uma comunidade que seja mais autônoma em sua produção, com o menor impacto possível nos bens naturais, principalmente os não renováveis. (WALDMAN, 2010, p. 547).

Como pré-requisito essencial neste processo, a informação deve ser primordial e provocar entendimento quanto as questões ambientais e também aos instrumentos de participação popular, como as políticas públicas de proteção, fomentando a participação efetiva da sociedade nos debates, no esclarecimento das diversas legislações existentes, aclarando assim as informações de forma que possam ser compreendidas, debatidas e sobretudo assimiladas, causando efeitos positivos de proteção, sensibilizando pessoas, formando cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, conscientes de seus direitos e deveres. (TAVARES, 2013, p. 18-26).

RESULTADOS

Através das reflexões efetuadas, notou-se a emergência de uma nova consciência, dentro de um novo paradigma de vida que tenha como foco não somente o desenvolvimento socioeconômico desenfreado, mas sim uma nova abordagem holística que englobe uma sustentabilidade global, uma ecologia integral dentro de uma cidadania ambiental.

Infelizmente nem todas as pessoas estão cientes desse processo. Cidadania implica não somente em direitos, mas em apropriação de poderes por parte do cidadão, através da sua participação em órgãos de representação popular onde pode efetivamente reclamar, denunciar, participar de projetos, fazer ouvir sua voz em prol de causas importantes como a saúde, a educação, a



segurança, e também o meio ambiente. Todos estes aspectos estão vinculados a busca de uma vida digna para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade. O que é. O que não é.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

PELIZZOLLI, Marcelo L. **Ética e Meio Ambiente: Para uma Sociedade Sustentável.** Riode Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

TAVARES, Eduardo Machado de Faria. **Manual de Cidadania Ambiental.** Belo Horizonte: Manabi, 2013.

WALDMAN, Maurício. Cidadania Ambiental: Natureza e sociedade como espaço de cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2010.



COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC ARTICULADAS À ECOFORMAÇÃO

BNCC general skills articulated to ecoformation

Giuliana Capano¹
Daniele Saheb Pedroso²

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ecoformação. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Ecoformation. Complexity. Transdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica propondo objetivos e as temáticas para o alcance do desenvolvimento das “10 competências gerais” dos estudantes que devem ser desenvolvidas de forma integrada.

Estas competências trazem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida (BRASIL, 2018). Nesse cenário, a educação deve favorecer a aptidão para resolver os problemas e estimular o pleno emprego das inteligências (MORIN, 2001).

O presente resumo, de natureza qualitativa bibliográfica, analisa a articulação de suas competências gerais com a ecoformação. Partiu-se do problema de pesquisa: Como as 10 competências gerais da BNCC se articulam com a ecoformação numa perspectiva complexa e transdisciplinar? Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar as competências gerais da BNCC articuladas à ecoformação.

¹ Mestranda PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, giuliana.capano@pucpr.edu.br

² Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná,



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Ecoformação tem como pressuposto a compreensão do ser humano como parte do todo, ou seja, compreender as relações estabelecidas entre os aspectos humanos, naturais e sociais. De acordo com Gaston Pineau (2000, p. 129-130), o processo de formação é considerado como um processo tripolar: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação).

Um olhar atento para o currículo e para as metodologias envolve repensar, constantemente, a didática e os objetivos que cercam o ensino. É preciso, então, que as disciplinas não sejam reduzidas a fragmentos de conhecimento, algo que Morin (2017) propõe como uma reforma do pensamento. Nesta perspectiva, precisamos pensar a prática e o planejamento educacional através de uma ressignificação da prática docente e do pensamento da instituição, à luz da complexidade que desperta e estimula um novo olhar sobre a realidade e o ambiente no qual estamos inseridos.

Segundo Nicolescu (1999, p. 57), a visão transdisciplinar “propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, substituindo a realidade unidimensional, com um único nível do pensamento clássico.” Logo, é por meio de uma prática docente nutrida pela complexidade das relações dialógicas que o professor pode propiciar as condições necessárias para que a sua prática docente realmente desenvolva todas as dimensões envolvidas no desenvolvimento integral dos estudantes (MORAES, 2021).

RESULTADOS

Compreende-se a auto-eco-organização como a forma que o ser humano se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive (MORIN, 2007). Portanto, destaca-se a primeira competência por tratar da valorização e utilização de conhecimentos resultantes da caminhada individual.



Por sua vez, a competência 6 valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais e a segunda propõe o exercício da curiosidade intelectual, o que é potencializado quando articulado com práticas docentes que buscam a superação da fragmentação do conhecimento (MORIN, 2000). Nesta mesma perspectiva, a terceira valoriza as diversas manifestações artísticas e culturais, validando uma concepção de ser humano enquanto ser biológico, físico, psíquico, cultural, social e histórico.

As competências propostas pelo documento colocam o estudante em um lugarativo no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a quinta competência (BRASIL, 2018, p.9), busca “promover a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”.

A oitava desenvolve o autoconhecimento e o autocuidado, dialogando com a autoformação que representa a tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento. Enquanto a nona tem como objetivo promover o respeito ao outro, já a quarta que valoriza a comunicação entre estudantes desenvolvendo a heteroformação uma vez que ressaltam o polo social da formação.

Entretanto, cabe destacar que a ecoformação é a dimensão formativa do meioambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas. Uma vez que engloba as influências físicas, climáticas e as interações físico- corporais das pessoas. Encontram-se menções a questões ambientais na sétima e na décima competência visando, respectivamente, o desenvolvimento da argumentação e da autonomia possibilitando a tomada de decisões que promovam a consciência socioambiental e a ação a partir de princípios sustentáveis e éticos.

Conclui-se que as competências gerais se articulam com a ecoformação, ao valorizar os diferentes aspectos da formação do ser humano. O documento analisado não apresenta de forma explícita os termos “ecoformação”, “complexidade” ou “transdisciplinaridade”, mas



considera o ambiente como espaço rico de interações e as aprendizagens como resultados dessas trocas. Tendo em vista que a construção da identidade individual e coletiva, é um processo resultante de múltiplos fatores, a escola deve buscar oferecer subsídios para que esse processo ocorra de maneira integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.
- MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecosistêmico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem. Wak, 2021.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. (2007). **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation**. Vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.
- PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente: religando saberes – um problema paradigmático mais do que programático. In: MORAES, Maria Cândida de; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 185-204.



CONSELHO DE CLASSE EM ESCOLA PÚBLICA PUBLIC SCHOOL CLASS COUNCIL

Pâmela Klemann Thiem

Palavras-chave: Conselho de Classe. Aprendizagem. Dificuldades.

Keywords: Class Council. Learning. Difficulties.

INTRODUÇÃO

No estágio presencial II do curso de Pedagogia, houve a oportunidade da participação do conselho de classe na escola municipal X. Diante desta perspectiva, percebe-se a importância do conselho de classe nas escolas públicas.

Portanto, indaga-se: nos conselhos de classe da escola municipal, são apontadas soluções para melhoria de aprendizagem dos alunos?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a importância da realização do conselho de classe em escolas públicas, verificando aprendizados, dificuldades e metas pedagógicas aplicadas pelos professores.

Pela natureza do objeto e objetivos desse estudo, insere-se nesta pesquisa, uma proposta metodológica qualitativa, exploratória, descritiva, realizada com procedimentos bibliográficos na investigação dos conselhos de classes realizados em escolas públicas.

O instrumento usado para o procedimento da coleta e análise dos dados será através de entrevistas presenciais direcionadas a professores e coordenadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Marco e Maurício (2007), o conselho de classe é uma reunião para que os diversos especialistas envolvidos no processo



ensino aprendizagem discutam acerca da aprendizagem dos alunos, sobre o desempenho dos docentes, sobre os resultados das estratégias de ensino aplicadas, os métodos de avaliação e abordagens, a fim de avaliar coletivamente, e sob diversos pontos de vista o processo ensino aprendizagem, redirecionando as práticas se necessário. Portanto, o objetivo do conselho de classe é identificar problemas e apontar soluções para aos alunos, turmas e professores.

Libâneo (2004, p.303) designa Conselho de Classe como:

[...] Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

Todavia, estas discussões ocorrem somente nos fins de bimestres, trimestres ou semestres (conforme o nível de ensino e a instituição). Costumam focar nos encaminhamentos pedagógicos, notas (retenção ou não) e comportamento (principalmente os pontos negativos) de estudantes. Por isso, o principal foco do conselho de classe não é atendido, especialmente pela falta de tempo (o número de alunos e turmas geralmente é grande para que tenha discussão tudo em um único dia). Os encontros avaliativos necessitam ter mais frequência e conter todo o contexto escolar. Para ser bem sucedido o conselho de classe precisa ser bem conduzido, e deve contar com a participação não só dos professores de suas diferentes áreas de atuação, mas todo o efetivo pedagógico da escola (coordenadores, gestores...), e outros segmentos de apoio, como conselhos escolares, APP, representantes dos alunos, entre outros, dependendo da organização de cada escola (DALBEN, 1995).



Dalben (2004, p.75) comenta do processo avaliativo e de reflexão em que o docente, além de avaliar o aluno, precisa também avaliar sua própria prática de ensino:

Considera-se que a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e formação em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica. Nesse contato com a situação prática, o professor tem chances de adquirir e construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, assim como vivenciar o seu próprio processo de aprendizagem. Converter-se em um investigador na sala de aula, tornando-se um avaliador de si mesmo e autônomo em suas decisões, ou prescrições curriculares impostas pelos órgãos de administração escolar e adquire um novo olhar pedagógico perante a realidade social. Essa nova atitude dos profissionais da educação é que na verdade, irá ressignificar as práticas do Conselho de Classe.

Isso explica que é como um exercício de interpretação, revisão e mudança de táticas que solicita replanejamento e pesquisa constante. Assim dizendo, na prática de sala de aula é necessário o professor ter um planejamento sequencial e organizado, compreendendo com os objetivos abordados pelo PPP e os objetivos estabelecidos para o ano letivo como orientação do processo de aprendizagem ao aluno.

RESULTADOS

O resultado esperado é refletir sobre o foco no aluno e no trabalho do professor. O foco no aluno abrange a avaliação no desempenho escolar da turma e dos estudantes individualmente, definindo seu desempenho global; acompanhar os planos de trabalho dos alunos em Progressão Parcial; identificar os estudantes infrequentes e que necessitam de acompanhamento especial da escola; identificar as possíveis causas das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do aluno individualmente, considerando a relação professor-aluno e o relacionamento entre os próprios estudantes; identificar e caracterizar os estudantes com dificuldades de aprendizagem; verificar a necessidade de intervenção



pedagógica para a consolidação das habilidades e competências em cada componente curricular.

O foco no trabalho do professor abrange analisar se as metodologias de ensino estão coerentes com as demandas de aprendizagem e interesse dos estudantes; verificar a coerência dos critérios de avaliação adotados, bem como a coerência entre prática docente e a proposta da escola.

REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica na escola. Campinas: Papirus. 2004.

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCO, Regina M. S.; MAURÍCIO, Wanderléa P.D. O Conselho de Classe: momento de reflexão para as estratégias pedagógicas e a aprendizagem do estudante. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, vol. 3, nº10, jan.- jun.2007, p.83-87

CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS, DE UM COLÉGIO PÚBLICO DE CURITIBA/PR

Contribution of active learning methodologies to the development
of teaching activities of elementary education natural science
teachers, final years, of a public college in Curitiba/Pr

Fernando Buzzi Gonçalves de Jesus
Natália Cristine Rodrigues Araújo

Palavras-chave: Metodologias ativas. Entrevista Focalizada.
Atividades Docentes. Aprendizagem Ativa.

Keywords: Active methodologies. Focused Interview. Teaching
Activities. Active Learning

INTRODUÇÃO

Lançamos como pressuposto, que as Metodologias Ativas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das atividades docentes. Tendo em vista que a sua proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem. Sendo responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Quanto ao papel do professor, ele atua como mediador da aprendizagem, estimulando a reflexão crítica dos alunos, bem como provocando e instigando os alunos a buscar as soluções dos problemas propostos. Tornando assim, a sala de aula mais criativa e significativa para o estudante.

Buscamos responder à questão de pesquisa que descrevemos: Quais as contribuições das metodologias ativas de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades docentes dos professores de ciências naturais do ensino fundamental, anos finais, de um colégio público de Curitiba/PR? Com o objetivo de identificar resultados na aplicação de metodologias ativas, se elas desenvolvem ou levam ao protagonismo e autonomia do estudante.



Assim, buscamos primeiramente trazer um breve conceito do que são as metodologias ativas de aprendizagem, com o intuito de termos aporte teórico para apurarmos se as atividades docentes desenvolvidas pelos professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, anos finais, de um Colégio Público de Curitiba - PR, contribuem para o protagonismo do estudante. Esta articulação teve como fundamento as obras de Lilian Bacich, e José Moran. (2018), e contribuição de L. J. Callens (1968).

No segundo momento, detalharemos nosso instrumento e técnica utilizados para realizarmos a entrevista focalizada, como método desta pesquisa. Embasando-se nas obras de Uwe Flick (2009), Marina e Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2021), e Antônio Joaquim Severino (2016). Posteriormente apresentaremos a análise do levantamento dos dados coletados na entrevista com os professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, anos finais, de um Colégio Público de Curitiba - PR, sobre suas práticas docentes.

Percebemos que na visão dos professores que responderam o questionário solicitado, existe uma grande motivação na aplicação de metodologias ativas. Segundo a visão deles, elas auxiliam a desenvolver outras habilidades que a metodologia tradicional não estimula. Como por exemplo a autonomia e automotivação, a curiosidade e inclusive o relacionamento aluno - aluno.

No entanto observou-se que em alguns casos as metodologias são mescladas, a experiência deles traz a ideia de uma junção das metodologias em algumas atividades, o que concluímos que a soma dos conhecimentos e experiências sempre será a melhor forma de estar auxiliando os alunos.

Algumas indagações surgiram durante este processo como possibilidades de investigações futuras, por exemplo: Qual a relação do método tradicional com as metodologias ativas? E como acontece a relação interpessoal entre os atores nas metodologias ativas? Ou, se



ocorre estímulo do pensamento Crítico e iniciação científica proporcionado pelas metodologias ativas?

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CALLENS, L. J.; **A pedagogia do Espírito Santo**. São Paulo: Editora Paulinas, 1968.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 9ed. São Paulo: Atlas, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ªed. São Paulo: Cortez, 2016.



CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA FORMAÇÃO CONTRIBUTION OF THE INTERSHIP TO TRAINING

Amanda Larissa Dos Santos Maia

Palavras-chave: Práticas de ensino; Metodologias; Conhecimento.

Keywords: Teaching practices; Methodologies; Knowledge.

INTRODUÇÃO

O estágio é o primeiro contato que o estudante tem com o mercado de trabalho dentro da sua área de atuação. Pode-se destacar que o mesmo prepara esses estudantes de forma que desenvolva seus conhecimentos e ganhe experiências, para quando efetivamente for atuar na área já ter uma noção básica de como lidar com diversas situações. No curso de pedagogia o estágio é uma experiência essencial para o desenvolvimento de todos os estudantes, pois nele é possível conhecer diferentes metodologias das escolas, problemas enfrentados tanto pelo aluno, como para o profissional que está atuando em determinada escola. Segundo Bianchi et al. (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica. Esta atividade é oferecida nos cursos de licenciatura a partir da segunda metade dos mesmos, quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente e ela é apenas temporária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio



Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. Sendo uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino. Entende – se que quando o aluno entra na graduação, ele conhece sobre seu curso e já tem uma ideia na área em que deseja atuar como profissional, mas, o estágio vai proporcionar a esse aluno, novos conhecimentos e apresentar novas áreas de atuação. Como no curso de pedagogia, existe variadas áreas de atuação que o estudante nem imagina, o estágio irá mostrar a esses alunos os diferentes campos onde o mesmo pode atuar como também, proporcionar experiências nessa área.

A história da Educação vem passando por algumas inovações pedagógicas, contendo experiências com as novas tecnologias, durante as aulas o aluno pode acompanhar essas evoluções e aplicar esses aprendizados em suas regências. O estágio ele vai muito além do que só cumprir competências acadêmicas, ele é um importante instrumento de uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (2008, p. 1).

RESULTADOS

Até aqui, foi realizado dois estágios em duas escolas privadas, uma de educação infantil com crianças de 1 a 3 anos, e outra de ensino fundamental com crianças do 4º ano (4m2). O aprendizado obtido foi de



experiências únicas, nele teve vivências com crianças de inclusão como Autismo e Síndrome de Down, contato com diferentes metodologias, muita observação de como os docentes conduziam as aulas. Através dessas observações das práticas dos docentes, pode-se saber como interferir em determinadas situações e escolher a área de campo em que se deseja atuar, por isso é de extrema importância o estágio obrigatório, nele ganha-se experiências únicas e o indivíduo vai muito mais preparado para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1996). Lei 9.394/96 e Lei 11.788. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 08. ago. 2022

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 08 ago. 2022.



CONVERGÊNCIAS DE ESTUDOS NO CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

CONVERGENCES OF STUDIES IN THE CONTEXT OF LEGAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Giseli Passador¹
Érica Steffen Ramos²
Adelina Novaes³

Palavras-chave: Ensino superior. Ensino jurídico. Representações sociais.

Keywords: University education. Legal education. Social representations.

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado visa explicitar as possibilidades de convergência entre duas pesquisas em curso. Com diferentes metodologias, ambas recorreram ao aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS) com vistas a compreender o pensamento de docentes de cursos de direito acerca do ensino jurídico: uma delas focada na inclusão do conteúdo “inteligência artificial” no currículo de formação em nível de graduação, a outra na adesão a metodologias de educação à distância.

ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

A realidade é multifacetada. Uma das formas de apreendê-la é por meio de representações sociais. As representações sociais permitem a inteligibilidade do mundo que nos cerca, além de prescreverem expectativas e comportamentos.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, giselipassador@gmail.com.

² Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, steffen_ERICA@hotmail.com.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas, Universidade Cidade de São Paulo, adelina.novaes@unicid.edu.br.



A eleição da TRS nos dois trabalhos reside na possibilidade que a teoria oferece para explicar como objetos sociais (SÁ, 1998) são simbolizados e significados por um grupo de sujeitos em um determinado contexto, bem como para analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos com tais objetos.

Assim, os dois estudos recorreram à literatura que busca articular TRS e educação, mais especificamente em relação ao ensino jurídico (NOVAES, 2010; NOVAES, 2012; PASSADOR e NOVAES, 2022).

MÉTODOS DOS ESTUDOS

Os dois estudos adotaram abordagens qualitativas, caracterizando-se como exploratórios.

A definição dos sujeitos das pesquisas (docentes de direito) se deu em razão do ambiente de investigação (o ensino jurídico), visto que os professores convivem em um contexto que apresenta regras próprias.

Salvas as especificidades, em ambos os casos, a revisão de literatura (SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU e PAULIN ROMANOWSKI, 2014), por meio da análise de pesquisas correlatas, mostrou-se essencial para a contextualização do campo de investigação bem como a definição de métodos.

Apesar de as pesquisas recorrerem a variadas técnicas para a produção dos dados, elas têm em comum a adoção de questionários eletrônicos, compostos por questões discursivas, de múltipla-escolha e estruturadas com livre opção (FINK e KOSECOFF, 1985).

Os questionários foram elaborados por meio do *Google Forms*, com a finalidade de facilitar o acesso e participação dos sujeitos e têm-se como expectativa um total de 250 (duzentos e cinquenta) respondentes.

Os dados produzidos serão sistematizados e analisados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo (FRANCO, 2018). Posteriormente, serão pareados, quando se buscará a convergência de



elementos acerca das representações dos professores de direito, em especial no que concerne ao ensino jurídico.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Considerando as características exploratórias das duas pesquisas, os dados produzidos contribuirão para a identificação e compreensão de elementos comuns das representações sociais dos docentes, seja no que concerne às dimensões cognitivas, afetivas e valorativas, seja às dinâmicas e às temporalidades coexistentes nos processos de ancoragem e objetivação.

Significa dizer que, além da confluência do método e do perfil dos respondentes, os constructos da TRS serão os guias de análise para o estudo de convergências do pensamento dos professores, a partir da apreciação dos dois fenômenos do ensino jurídico (inclusão do conteúdo “inteligência artificial” no currículo de formação em nível de graduação; adesão a metodologias de educação à distância). Pretende-se, após a análise, oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente com vistas a diminuir a desigualdade formativa entre graduados de direito.

REFERÊNCIAS

FINK, A.; KOSECOFF, J. **How to conduct surveys: A step-by-step guide.** Beverly Hills: Sage, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

NOVAES, Adelina. Por uma análise psicossocial do curso de direito. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOVAES, Adelina. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: Evandro Menezes de Carvalho. (Org.). **Representações do professor de direito.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 87-102.



PASSADOR, Giseli; NOVAES, Adelina. UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EMANCIPATÓRIO FUNDADA NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES

SOCIAIS. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.30, n. 62, p. 187-203, abr. 2021. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000200187&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 set. 2022. Epub 16-Dez-2021. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p187-203>.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, Dilmeire; PAULIN ROMANOWSKI, Joana. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 04 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.



DE PROFESSORA FONTE À PROFESSORA PONTE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

FROM SOURCE TEACHER TO BRIDGE TEACHER: REFLECTIONSON TEACHING AND LEARNING

Jacqueline Andreucci Lindstron
Maria Alzira Leite

Palavras-chave: Educação. Inovação. Formação Docente. Pensamento Complexo. Narrativas de Si.

Keywords: Education. Innovation. Teacher Training. Complex Thinking. Self narratives.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se neste ensaio discutir a formação docente, haja vista a 'escrita narrativa de si', amparando-se nas narrações de histórias de vida (JOSSO, 1988). Parte-se da premissa de que o percurso dessa formação se refletiu nos (res)significados do próprio agir no contexto educacional. Nesse viés, busca-se responder como determinadas abordagens pedagógicas abriram espaço para uma reflexão do fazer pedagógico e puderam (trans)formar as práticas docentes, às vezes cristalizadas, a partir do intercâmbio entre a teoria e a prática no cenário da sala de aula. Para tal, foi realizada uma reflexão cuidadosa acerca da origem familiar de uma das autoras, uma visita interessada a algumas anotações de aulas e o diálogo constante com algumas leituras propostas para uma disciplina de doutoramento, em uma universidade privada do sul do país. Tudo isso culminou na recuperação de memórias, histórias únicas, compreendendo que se tratava de um processo de encontro da autora com ela mesma; buscando desvelar sobre ela, como se tornara o que é e por que pensa como pensa (Josso, 1988).

À luz de Braga (2019), Silva (2017) e Freire (2000), conclui-se que a sua formação foi basicamente tecnicista, portanto, fortemente



marcada pela educação bancária e em decorrência disso, acabou se tornando uma professora fonte de conhecimento e saberes, como era esperado até então.

Entendendo-se que, em pleno século XXI, as escolas persistem em continuar enquadradas pelo mesmo modelo escolar tradicional que teve a sua razão de ser há séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança; pensamos ser a hora de mudar. À vista disso, concordamos com Ronai e Lima (2022) quando afirmam que vivemos um momento de finalmente conectar “a educação escolar com a vida fora da escola” (RONAI & SILVA, 2022, p. 26).

É importante reconhecer esse fato e procurar propor uma inovação pedagógica com algo diferente, algo não provado ainda. Isso requer um esforço deliberado e conscientemente assumido dos profissionais da educação. Requer ainda uma ação persistente de tensionamento da prática educativa, através de processos que possam ser desenvolvidos, avaliados e integrados a um novo modo de pensar e de agir nos ambientes escolares.

O objetivo maior é procurar formar professores ponte e não mais professores fonte de saberes, professores que consigam operar dialogicamente e não prescritivamente em suas salas de aula. Para tal, uma via a ser tomada, que pretendemos seguir, é a do Pensamento Complexo, proposta pelo sociólogo francês Edgar Morin. Essa proposta apresenta a necessidade de se educar para a compreensão humana, tema que merece destaque em diferentes obras do autor (MORIN, 2000, 2003, 2011, 2015), uma vez que ele procura retomar a compreensão humana como uma ideia-chave do pensamento complexo na educação, uma forma de demarcar a importância da ética e identificar a dimensão poética da existência diante da aventura incerta do viver. Isto requer inovar, mudar, fazer diferente e não renovar!

Comunga-se com Cardoso (1992) que entende que inovar faz supor trazer à tona algo efetivamente novo e não fazer aparecer algo



sob um aspecto novo, não modificando o essencial. Parece que enfrentamos um momento de inovação 'forçada', no âmbito da educação, como apontam as pesquisas de Ronai & Silva (2022). Esses estudos orientam que o vírus SARS-CoV-2 nos fez parar e encarar de frente as fragilidades de um sistema educacional quase inerte, majoritariamente desvinculado das alterações bio-psico-sócio-culturais de sua contemporaneidade.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 145-181

BRAGA, Lucelma S. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. 2019. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 23/08/2019. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335748>. Acesso em 13 de outubro de 2021.

CARDOSO, Antonio P., **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, nº1, 1992, 85-99.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

MORIN, Edgar. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.



PASSEGI, Maria da Conceição et al (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. Curitiba: CRV,2013. p. 17-29

SILVA, Adnilson José da. **A águia do norte definiu o vôo do condor:** política e ideologia na formação escolar profissionalizante nas décadasde 1930 a 1980. 2017. Tese de doutorado em Educação - UTP, Curitiba, 3 de agosto de 2017.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.



DESAFIOS PEDAGÓGICOS, TECNOLÓGICOS E INFORMACIONAIS DA APRENDIZAGEM UBÍQUA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Pedagogical, technological and informational challenges of ubiquitous learning: an integrative review

Pedro de Araújo Amorim Fernandes¹
Lúcia Amante²

Palavras-chave: Aprendizagem ubíqua; Desafios pedagógicos; Desafios tecnológicos; Desafios informacionais; Tecnologias aplicadas a educação.

Keywords: Ubiquitous learning; Pedagogical challenges; Technological challenges; Informational challenges; Technologies applied to education.

INTRODUÇÃO

Uma das peculiaridades da vida contemporânea é o uso intenso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos mais diversos afazeres e segmentos. Ainda que o acesso e a intensidade de uso sejam heterogêneos, não é difícil perceber que sua presença e capilaridade serão cada vez maiores. No contexto educacional não é diferente, as TDIC estão cada vez mais presentes dentro e, notadamente, fora da sala de aula.

Dentre as TDIC emergentes aplicadas à educação, merece destaque a computação ubíqua (*ubiquitous computer* ou *ubicomp*).

A computação ubíqua beneficia-se dos avanços da computação móvel e da computação pervasiva. A computação ubíqua surge então da necessidade de se integrar mobilidade com a funcionalidade da computação pervasiva, ou seja, qualquer dispositivo computacional, enquanto em movimento conosco, pode construir, dinamicamente, modelos computacionais dos ambientes

¹ Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutorando em Educação pela Universidade Aberta (UAb.pt) e investigador no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Lisboa, Portugal, 1501901@estudante.uab.pt.

² Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutorando em Educação pela Universidade Aberta (UAb.pt) e investigador no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Lisboa, Portugal, 1501901@estudante.uab.pt.



nos quais nos movemos e configurar seus serviços dependendo da necessidade (ARAÚJO, 2003, p. 50).

De acordo com Parise et al. (2014), o uso de tecnologias provenientes da computação ubíqua no contexto educacional aproxima a Educação a Distância (EAD) da Educação Presencial (EP) – no sentido de anular a “distância” – e quando integrado às metodologias de ensino, inaugura-se uma nova modalidade de EAD: a aprendizagem ubíqua (*u-learning*).

Nesse cenário, onde a EAD, por meio dos ciberespaços, é cada vez mais ESD (Educação Sem Distância), já que a EAD invade as salas de aula e estas são ampliadas para além dos “muros escolares”, Parise et al. (2014: 9) afirmam que “o futuro da EAD tende realmente a ser o *u-learning*. Porém, para este futuro se tornar realidade uma série de desafios pedagógicos e tecnológicos devem ser superados”. Não obstante, Santaella (2013) alerta para problemas relacionados ao desequilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação, cada vez mais evanescente, e a construção individualizada do conhecimento. Lidar com esses fatores pode ser fulcral para definir o (in)sucesso de uma efetiva aprendizagem.

Torna-se imperativo, portanto, elucidar os desafios pedagógicos, tecnológicos e informacionais da *u-learning*, de forma a (re)adequar abordagens pedagógicas e/ou modelos educacionais, por meio de estratégias integrativas que contemplem suas peculiaridades e limitações em seu *design* instrucional, fazendo com que os estudantes possam usufruir dos benefícios desta forma de aprendizagem, promovendo assim, uma cultura *u-learning*.

A presente pesquisa tem como objetivo principal: elucidar os desafios pedagógicos, tecnológicos e informacionais para uma efetiva promoção da *u-learning*. Para tanto, optou-se por investigar as experiências de *u-learning* documentadas na educação formal, fruto de estudos experimentais ou quase-experimentais, publicadas no período de 2011-2020; por meio de uma Revisão Integrativa de Literatura,



composta por seis etapas, sendo elas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Santaella (2010, 2013, 2014) a *u-learning* caracteriza-se por ser móvel, imprevisível, dispersiva, assistemática e caótica; enquanto Saccol et al. (2010 apud JÁCOME JÚNIOR et al. 2012, p. 3) definem *u-learning*

como sendo a utilização de dispositivos móveis, tecnologias de comunicação móvel sem fio, sensores e mecanismo de localização, com o objetivo de auxiliar o processo educacional, levando em consideração características particulares dos estudantes.

Autores como Tan, Liu e Chang (2008), Liu, Tan e Chu (2009), Huang e Wu (2011) enfatizam que a *u-learning context-aware* não apenas oportuniza a autoaprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento, mas ajuda os aprendentes a cultivar sua capacidade de explorar novos conhecimentos e resolver problemas.

De acordo com Moreno, Jiménez e Bernal (2016) a *u-learning* apresenta 15 (quinze) características, quais sejam: acessibilidade, imediatez, interatividade, funcionalidade, sensibilidade ao contexto, segurança, escalabilidade, flexibilidade, personalizável, usabilidade, aprendibilidade, interconectividade, interoperabilidade, ubiquidade cotidiana e portabilidade.

Galasso (2018, p. 92) entende que a *u-learning* pode “atender as necessidades atuais da educação e fornecer ao estudante o estímulo necessário ao processo de aprendizagem”.

RESULTADOS

Um caminho promissor para identificar os desafios supracitados e promover uma efetiva *u-learning* é justamente analisando nas



experiências documentadas, os fatores que dificultam, fragilizam ou, até mesmo, impedem a ocorrência da aprendizagem em si. Quando exitosas essas experiências podem trazer consigo adversidades que foram enfrentadas com sucesso. Já as experiências que não lograram êxito podem apontar caminhos que devem ser evitados (o que é tão importante quanto!).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. B.. Computação Ubíqua: Princípios, Tecnologias e Desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES (Org.). **Computação Ubíqua: Princípios, Tecnologias e Desafios**. 1ed. Natal: SBRC2003, 2003, v. 1, p. 1-71. Disponível em: <https://www.academia.edu/23338325/Computa%C3%A7%C3%A3o_Ub%C3%Adqu_a_defini%C3%A7%C3%A3o_princ%C3%Adpios_e_tecnologias>. Acesso em: 06 set.2022.

GALASSO, B.. Aprendizagem ubíqua: o espaço online como locus de realização educacional. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 85-96, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4361>. Acesso em: 07 set. 2022.

HUANG, Y. M.; WU, T. T.. A systematic approach for learner group composition utilizing u-learning portfolio. **Educational Technology & Society**, Taiwan, v. 14, n. 3, p. 102-117, 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ963204>>. Acesso em: 07 set. 2022.

JÁCOME JÚNIOR, L.; MENDES NETO, F. M.; FLORES, C.; SILVA, L. C.; SOMBRA, E.; COSTA, A. A.. Uma extensão do moodle para recomendação ubíqua de objetos de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36392>>. Acesso em: 18 set. 2022.

LIU, T. Y.; TAN, T. H.; CHU, Y. L.. Outdoor natural science learning with an RFID- supported immersive ubiquitous learning environment. **Educational Technology & Society**, Taiwan, v. 12, n. 4, p. 161-175, 2009. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.161>>. Acesso em: 07 set. 2022.

MORENO, G. A.; JIMÉNEZ, J. A.; BERNAL, S. C.. Overview of u-learning. Concepts, characteristics, uses, application scenarios and topics for



research, **IEEE Latin America Transactions**, Estados Unidos, vol. 14, n. 12, p. 4792-4798, 2016. Disponível em:
<<https://ieeexplore.ieee.org/document/7817013/metrics#metrics>>.
Acessado em: 07 set. 2022.

PARISE, M.; PARISE, D.; MARAN, V.; BATTISTI, G.. U-learning – o futuro do EAD?. In: 3º SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL (SENID), 3, 2014, Passo Fundo, Anais... Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo. **3º Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID)**, 2014. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/261871769_U-Learning_-_O_futuro_do_EAD>. Acesso em: 06 set. 2022.

SANTAELLA, L.. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia**, São Paulo, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>.
Acesso em: 07 set. 2022.

SANTAELLA, L.. Desafios da ubiquidade para a educação. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em:<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

SANTAELLA, L.. Aprendizagem ubíqua no contexto da educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 14, p. 15-22, 2014. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>>. Acesso em: 07 set. 2022.

TAN, T. H.; LIU, T. Y.; CHANG, C. C.. Development and evaluation of an RFID-based Ubiquitous Learning Environment for Outdoor Learning. **Interactive Learning Environments**, Austrália, v. 15, p. 253-269, 2008. Disponível em:<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820701281431?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 07 set. 2022.



DESATANDO OS NÓS DAS EMOÇÕES INFANTIS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DOCENTE PARA TRABALHAR AS EMOÇÕES NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

Undoing the knots of childish emotions: a proposal of teaching activity to work the emotions in the return of face-to-face classes

Michelly Greice Setlik¹

Palavras-chave: Pandemia. Educação Infantil. Desenho. Emoções.

Keywords: Pandemic. Early Childhood Education. Drawing. Emotions.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta uma proposta de atividade realizada com crianças na faixa etária de 5 anos da turma de infantil 5, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Araucária, voltada as emoções infantis após o retorno das aulas presenciais. Pressupõe-se que na etapa da Educação Infantil, os eixos estruturantes brincar e interagir, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), assim como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ficaram limitados durante o período de isolamento social e ensino remoto, ocasionado pelo *Corona Vírus (covid-19)*. O retorno presencial precisou de um olhar atendo para esse público que vinha de um período de cerca de 2 anos fora da sala de aula e sofreu com perdas de familiares. Objetivou-se com essa prática ao professor, identificar e aguçar o diálogo com as crianças sobre sentimentos e emoções, onde elas poderiam comunicar seus sentimentos aos outros da melhor forma para ser compreendida. A metodologia consistiu no desenvolvimento de algumas práticas em sala de aula que buscaram enaltecer as emoções das crianças, seu autocontrole e expressividade emocional.

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: michellysetlik29@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As emoções são meios de expressão natural do organismo. São todos os estímulos advindos do ambiente e o ser humano transforma em sensações cognitivas, físicas e emocionais.

Na educação infantil, as crianças experimentam muitas emoções: conviver longe dos vínculos familiares, com outras crianças e adaptação à unidade educacional, mas com a advinda do Covid 19, os laços das interações sociais ficaram estreitos, as famílias ficaram isoladas e passaram por uma enxurrada de sentimentose emoções. No retorno das aulas presenciais, as emoções ficaram a flor da pele: novas adaptações, novos laços afetivos além da bagagem de emoções trazidas de casa.

Compreender as emoções, saber nomeá-las é extremamente importante para a criança gerenciar os seus sentimentos. Quando nos tornamos capazes de identificarnossas próprias emoções, criamos a possibilidade de entendermos o sentimento do outro frente a uma determinada situação (SKINNER, 1978). Leva a desenvolver empatia e ter maior êxito em relações sociais.

O desenho infantil é uma necessidade importante para a criança, nele, ela espelha a sua própria imagem e esquema corporal, comunica e age sobre o mundo que a cerca (DERDYK, 1994). O desenho influencia diretamente no processo de desenvolvimento emocional infantil, visto que estes vêm recheados de alegria, tristeza, medos, inseguranças, angústias etc. Conforme o desenvolvimento da criança, o convívio social onde a criança aprende, vão tomando espaço nas vivências, a criança tende a modificar suas reações emocionais como bem gerenciá-las.

Agir de modo criativo a fim de estimular as crianças a pensarem sobre que sentem, identificando suas emoções é uma tarefa do adulto responsável (FRIEDBERG E MCCLURE 2004). Na sala de aula o adulto mediador é o professor.



RESULTADOS

Na dinâmica do “espelho escondido”, sem revelar que havia um espelho dentro da caixa, cada criança foi convidada a ir até o objeto e observar sem contar aos demais. Ao se perceber no espelho demonstravam diferentes reações. Na dinâmica das fichas separadas por cores onde alegria=verde, tristeza= azul, amarelo=raiva e medo=vermelho, as crianças retiravam a ficha da cor correspondente a sua emoção, “Eu fico triste quando...” (para uma ficha azul), expressando em frases, situações do dia a dia que despertavam aquela emoção. As crianças tiveram oportunidade de expressar o que estavam sentindo, reconhecendo sua emoção, além de respeitar e ouvir a fala do outro, despertando empatia. Para finalizar, realizaram um desenho com o tema “Como estou me sentindo hoje?” O desenho foi a oportunidade de estabelecerem diálogo mais próximo com as crianças e com aquilo que ela queria dizer por meio de sua expressão gráfica. Espera-se com esse trabalho gerar mais discussões relacionadas a importância de considerar a bagagem trazida pelas crianças, suas emoções e particularidades e como trabalhá-las em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <[Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc)> . Acesso em: 24 ago. 2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

FRIEDBERG, R; MCCLURE, J. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Skinner, B. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.



I CONGRESSO LUSO
BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
**INDEPENDÊNCIA
E IDENTIDADE**



DIFICULDADES NO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES ONLINE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Difficulty in planning teaching in vocational and technical education during remote classes

Aline Rosenente Taverna¹
Thais Pacievitch²

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Educação Profissional; Formação Docente.

Keywords: Active Methodology; Professional Education; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Durante o período pandêmico o sistema educacional passou mudanças para melhor atender os estudantes, possibilitando refletir e agir sobre a educação de novas formas. O presente trabalho apresenta uma breve reflexão sobre parte da experiência de estágio supervisionado, na área de Gestão Escolar, realizado em uma instituição de ensino profissional, em que foi acompanhamento o trabalho pedagógico desenvolvido por meio da análise de planos de ensino para as aulas em Educação à Distância (EAD) em cursos de formação profissional subsequentes.

Busca-se, por meio do relato de experiência, refletir sobre as dificuldades que os docentes encontram na inserção de metodologias ativas em seus planos de aulas, especialmente para as atividades em EAD, considerando formas de adaptar e adotar estratégias que possibilitam a participação dos estudantes.

¹Mestranda em Educação pela PUCPR. alinertaverna@gmail.com

²Doutora em Educação pela PUCPR. pacievich.thais@pucpr.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos o ensino técnico passou mudanças para atender e promover melhores formas de alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade, expressas nas normativas e leis que regulamentam a modalidade. Dentre estas leis, destacam-se a Lei 9394/96, que evidencia as especificações a serem seguidas pelas instituições que ofertam a modalidade, e a Lei nº 11.741 de 2008, que denomina os cursos que se enquadram nesse sistema de ensino aprendizagem.

Além dos documentos institucionais alinhados à legislação, é necessário considerar os planejamentos dos docentes para a realização das aulas, na análise dos processos educativos. Pensando nisso, Libâneo (2013), apresenta que o planejamento escolar é uma ação que cabe ao docente, a qual inclui a previsão das atividades pedagógicas de forma organizada, visando chegar nos objetivos propostos, quanto a revisão e a adequação do processo de ensino.

A partir da análise dos planos de aulas propostos pelos professores, foi solicitado as estagiárias a proposição de adaptações para as atividades assíncronas (em EAD), incluindo nestas metodologias ativas. Como apresentado por Zaluski e Oliveira (2018), a utilização desta estratégia, visa integrar os estudantes na tomada de decisões e aplicações práticas, para que promova o relacionamento com demais colegas e solucionar os problemas de forma autônoma.

ASPECTOS DO PLANEJAR DOCENTE SOBRE O PENSAR TECNOLÓGICO

As atividades desenvolvidas no estágio supervisionado buscaram acompanhar e análise de planejamentos de aulas voltadas para o ensino profissional, em especial das propostas para as aulas em EAD. Durante a análise dos materiais realizados pelos docentes, foi possível notar a dificuldades referente a elaboração e o processo de planejamento de atividades que promovam a participação reflexiva e ativa dos estudantes em formato EAD. Atividades que utilizassem de



comunicação e interação com os colegas (ainda que de forma assíncrona), raramente apareciam nos planejamentos realizados pelos docentes.

Uma das mudanças propostas pelas estagiárias para as atividades online, foi o uso de estratégias que aplicassem metodologias de abordagem ativa. Com a utilização destas, promove-se a participação gradual dos estudantes, tornando as experiências e conhecimentos destes mais significativos.

Muitas vezes os docentes encontram empecilhos na forma de implementar essas estratégias em seus planejamentos. Entretanto, na proposta de mudanças nas atividades, foi pensado na utilização de plataformas que auxiliem a interação e a construção coletiva dos conhecimentos dos estudantes sobre os conteúdos abordados nas aulas, utilizando, por exemplo, jogos interativos, como *quizzes* para engajar os estudantes.

RESULTADOS

Diante do exposto, é possível planejar atividades pensando nos estudantes de forma ativa, mesmo na modalidade EAD. Entretanto, a educação profissional ainda encontra muitas barreiras para a inclusão das práticas e consideração das realidades dos estudantes.

Como apresentado por Moura (2015), a formação docente e a capacitação desses profissionais, devem ir além das técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e de técnicas de gestão para os membros dirigentes. A dificuldade e a falta de conhecimento sobre alguns recursos e estratégias por parte dos professores, pode ocorrer em alguns casos pela falta de formação inicial ou continuada nos eixos pedagógicos.

Como abordado por Moura (2015), o docente deve buscar, ao longo de sua carreira, formas de se profissionalizar e se qualificar, objetivando viabilizar oportunidades de promover aprendizagem dos discentes de formas diferentes e adaptadas a seus contextos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2 Acesso em: 06/06/2022

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, D. H. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 jun. 2022

ZALUSKI, Felipe Cavalheiro; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de. Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. **CIET EnPED**. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/556/79/#:~:text=As%20metodologias%20ativas%20mostram%2Dse,uma%20forma%20mais%20participativa%2C%20uma> .Acesso em: 06/06/2022



DIFICULDADE E SUPERAÇÃO NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Difficulty and overcoming remote teaching during the pandemic

Daniely Lima da Silva¹

Otto Henrique Martins da Silva²

Palavras-chave: Pandemia; Tecnologias educacionais; Ensino remoto; Ensino-aprendizagem; Tecnologias digitais.

Keywords: Pandemic; Educational technologies; Remote teaching; Teaching-learning; Digital technologies.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia o ensino tem sido realizado de forma não presencial, inclusive no momento em que foi realizada a pesquisa – meados de 2021; e essa modalidade de ensino tem imposto uma demanda incomensurável do uso de tecnologias educacionais aos professores e estudantes. Contudo, essa nova realidade proporcionou uma busca por novas formas tecnológicas de apoio ao ensino e à aprendizagem e, praticamente, todos os sistemas de ensino adotaram uma forma não presencial para dar continuidade ao processo educativo. Assim, percebeu-se que as escolas procuraram desenvolver modelos de ensino denominados ‘remotos’ em que estudantes e professores participaram do processo educativo a partir de suas casas, locais também denominados de home office.

Assim, diante dessa perspectiva indagamos: como os professores e estudantes enfrentaram as dificuldades de ensino e aprendizagem durante a realização do processo educativo denominado remoto?

A pesquisa tem como objetivo verificar como os professores e estudantes enfrentaram as dificuldades de ensino e aprendizagem

¹ Graduanda em Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, daniely098@gmail.com.

² Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br.



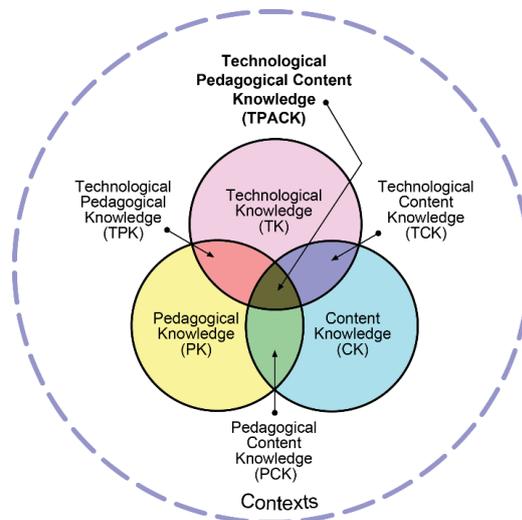
durante a realização do ensino denominado remoto nas escolas estaduais paranaenses.

Inicialmente, delimitamos o método investigativo como uma abordagem qualitativa configurada no campo investigativo da Educação e elegemos os procedimentos metodológicos ou técnicas de pesquisa como sendo a observação direta extensiva. Segundo Michel (2015, p. 81) apud Marconi e Lakatos (2019, p. 189), a “Técnica é um conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.”. Portanto, o procedimento para a verificação apontada nesse parágrafo será por meio da observação direta extensiva realizada através de questionários e de formulários encaminhados aos sujeitos participantes dessa investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo TPACK desenvolvido por Mishra & Koehler (2006) instigou um estudo apresentado por meio do artigo TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica, desenvolvido por Cibotto e Oliveira (2017), que tem por objetivo apresentar de maneira analítica os conceitos que compõem o TPACK e articulam quanto as contribuições que podem ser obtidas ao utilizar as TIC pelos docentes.

FIGURA1: Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)



Fonte: <http://www.tpack.org/>. Acessado em: 30/07/2022

Para Cibotto e Oliveira (2017, p.13), o TPACK representado pelo diagrama de Venn (Figura 1) é um framework que faz uma relação entre os componentes tecnologia, pedagogia e conteúdo. Para uma melhor compreensão,

Entendemos por framework um conjunto de conceitos relacionados e que explicam determinado fenômeno. Nesse caso, a base é a inter-relação entre os conhecimentos de tecnologia, de pedagogia e de conteúdo e as relações transacionais entre esses componentes. Uma possível tradução para a expressão seria 'quadro teórico', no entanto, mantemos o termo em inglês por julgarmos que o original possui sentido mais amplo. (CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017, p.13).

Segundo Mishra & Koehler (2006, p. 1024) apud Cibotto e Oliveira (2017, p. 13), o TPACK não se trata apenas da representação dos conhecimentos e as relações entre eles, mas sim que a base do framework “[...] é o entendimento de que o ensino é uma atividade altamente complexa, que se baseia em vários tipos de conhecimentos. Ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado”.

RESULTADOS

De forma conjunta, as evidências apontaram que os professores tiveram muitas dificuldades em questões relacionadas ao acesso e à



funcionalidade das plataformas utilizadas, à conexão com a internet, ao baixo interesse e participação dos alunos nas aulas e ao apoio pedagógico, ou da SEED, insuficientes para garantir um ensino remoto de qualidade, fatos estes que tem significativas implicações para os conceitos em torno do TPACK, Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (Technological Pedagogical Content Knowledge) , de Mishra e Koehler (2006), já mencionado. Por outro lado, vale ressaltar que muitos profissionais se posicionam positivamente em relação ao uso de ferramentas tecnológicas educacionais decorrente das experiências do formato remoto, sob condição de formações e preparação de professores para domínio dessas ferramentas em ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- CIBOTTO, R. A. G., & OLIVEIRA, R. M. M. A. (2017). TPACK - Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens Da 242 Educação**, 7(2), 11–23. Retrieved from. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/34615/pdf> >. Acessado em 01 ago. 2022.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. - [3. reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2019.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, Nova York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006. de < <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff051ok5cd944f5.pdf> >. Acessado em 01 ago. 2022.



DIREITO À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

RIGHT TO EDUCATION: PERCEPTIONS OF BASIC EDUCATION STUDENTS IN THE SCHOOL ON THE COVID-19 PANDEMIC

Mônica Luiza Simião Pinto¹
Ana Maria Eyng²
Laueni Ramos Padilha³
Ana Carolina Ramos Passos⁴

Palavras-chave: Direito à educação; Educação Básica; Pandemia.

Keywords: Right to education; Basic education; Pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente resumo traz a reflexão sobre o direito à educação no contexto da pandemia de Covid-19. Desafios surgiram, em especial para os educandos. Implicou em distanciamento social, gerando alterações no modo como as aulas da Educação Básica ocorreram, que se tornaram on-line. Diante das desigualdades pré-existentes, os sujeitos que estavam em situação de vulnerabilidade social passaram a ter ainda mais seus direitos violados. Alimentação, trabalho, saúde e educação foram os diretamente afetados. Neste sentido, parte-se do problema “Qual a percepção dos estudantes da Educação Básica quanto à garantia do direito à educação, considerando o contexto escolar durante a pandemia da Covid-19?”

Busca-se identificar qual a percepção dos estudantes participantes da pesquisa quanto à garantia do direito à educação, relacionado ao bem-estar, levando em conta o contexto pandêmico. O presente estudo, orientado na abordagem qualitativa (MINAYO, 2011),

¹ Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: monica.simiao82@gmail.com.

² Doutora, professora e pesquisadora do PPGE/PUCPR. E-mail: ana.eyng@pucpr.br.

³ Mestranda em Educação pela PUCPR. E-mail: laueni.ramos@gmail.com.

⁴ Mestre em Educação pela PUCPR. E-mail: anacarolramospassos@gmail.com.



está ligado à Pesquisa de campo realizada em 2020-2021. Foram utilizados formulários on-line, com a participação de 504 estudantes do Brasil e do exterior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (BRASIL, 1996), baseia-se na Constituição Federal – CF/88 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), para se referir ao direito à educação, em especial nos Art. 5º. e 6º.

O Art. 5º. das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2010), reafirmam a importância do direito à educação para que os demais direitos sejam alcançados. Para Oliveira (2007, p.15) “[...] a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, [...] condição necessária para se usufruir outros direitos”.

Podemos afirmar que “[...] o direito à educação é uma espécie de direito dos direitos humanos” (EYNG; CARDOSO, 2021, p.20). Entretanto, “[...] a educação não se limita a condicionar o acesso a outros bens sociais, e ao bem-estar. Mais do que isso, a educação é um vetor para a promoção dos direitos humanos [...]” (EYNG; CARDOSO, 2021, p.20).

A educação deve ser pautada em pressupostos que preconizam os direitos humanos, por meio de práticas. Assim, possibilita aos sujeitos conhecerem seus direitos, usufruírem deles e acessarem outros direitos, capazes de oportunizar o bem-estar.

RESULTADOS

Os resultados evidenciam a importância do direito à educação na vida dos estudantes. Nas respostas sobre os direitos mais prioritários



no período, assinalaram a educação, seguido do direito à saúde e a convivência em família.

No que se refere ao acesso e a permanência: 29,8% dos estudantes tiveram continuidade das aulas retomadas logo após a suspensão, 28,8% indicam continuidade depois da 2ª. semana e 23,4%, tiveram continuidade apenas depois do 1º. mês. Os meios de continuidade relatados contemplaram: 32,2% por meio de plataformas on-line, 23,9% por meio de meios físicos de estudo, como cadernos, apostilas e livros, 21,3% por meio de aulas ao vivo via internet, 15,3% por meio de materiais impressos enviados para casa e os menores índices apontaram rádio, televisão, grupos do Whatsapp e Facebook.

Sobre as percepções acerca das aprendizagens e dificuldades, 75,5% apontaram que tiveram mais dificuldades que no ensino presencial, 13,9% tiveram os mesmos tipos de dificuldade e 10% não tiveram dificuldades.

Apontaram que se concentrar nas atividades de estudos em casa foi a maior dificuldade (38,4%), seguida de compreender as atividades programadas (32,7%), acessar os materiais on-line (15,7%) e estabelecer contato e obter resposta dos professores (9,7%). Somente 3,6% afirmaram não disporem de dificuldades para manter os estudos. Além disso, 50,2% dos estudantes apontaram que novas dificuldades foram criadas, como o esclarecimento de dúvidas, compreensão e realização das atividades (35,9%), comunicação (22,9%), distância, vínculo e relacionamento (15%), interação dos estudantes em virtude da timidez ou pouca participação (10,5%), concentração (7,2%), dificuldade no acesso à aula (7,2%) e saúde emocional (1,3%).

Quanto aos resultados em termos de notas ou conceitos, 34,4% dos estudantes afirmam não saberem dizer, 29,4% que seus resultados foram piores, 24,9% que foram os mesmos e 11,3% que foram melhores. Os dados explicitam que a maioria não possui consciência das suas aprendizagens.



Apesar das dificuldades apontadas, o período gerou novas aprendizagens, como a utilização de nova tecnologia (30,1%), a organização do tempo e da rotina de estudos (26,6%), a pesquisa para elucidar dúvidas (25,3%) e o ato de expressar com precisão ideias e dúvidas (15,9%). Ainda, 1,8% afirmaram que não houveram novas aprendizagens.

É possível perceber que com a chegada da Covid-19 as desigualdades se tornaram ainda mais evidentes, crianças e adolescentes que já tinham seus direitos negligenciados enfrentaram condições de pobreza infantil ainda mais devastadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

EYNG, Ana Maria (Coord.). **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – América Latina – visão geral = La infancia em situación humanitária em America Latina: el derecho a la educación y el derecho a la salud em la pandemia de Covid 19: contribuciones dos sujetos – América Latina – visión general, 2021**. (Coleção de relatórios de dados (2020-2021) v.1).

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. **O direito à educação em situação humanitária – contornos intersetoriais nas práticas profissionais**. In EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (org.). Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos. Curitiba: CRV, 2021. 314 p. (Coleção Educação e formação de professores, v. 1).



MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2012, v. 17, n. 3, pp. 621-626.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R.P. ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA DO SUL: ARGENTINA, BOLÍVIA, BRASIL

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN SOUTH AMERICA: ARGENTINA, BOLIVIA, BRAZIL

Rafael Bruno Cassiano de Moraes¹

Palavras-chave: Direitos Humanos. Políticas Públicas. Educação em Direitos Humanos. América do Sul.

Keywords: Human Rights Public Policy. Human Rights Education. South America.

INTRODUÇÃO

A Educação e os Direitos Humanos mostram-se historicamente como peças fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, ambos encontram certos empecilhos para serem efetivados. Nessa mesma sistemática, a Educação em Direitos Humanos - intersecção dos temas expostos -, também passa pela mesma dificuldade. Diante disso, vale destacar que o direito à educação se faz como um direito humano essencial, firmado através da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, artigo XXVI (1948). Para tanto, houve a aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, visando garantir a universalização desse direito, além disso, na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), sucedeu a aprovação do Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia (UNESCO, 2006, TOSI; FERREIRA, 2014), visando a promoção da educação em direitos humanos no âmbito escolar.

¹ Mestrando em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Graduando em Direito. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. rafael.bcmorais@gmail.com.



Diante disso, o principal objetivo da presente pesquisa consistiu em verificar as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos dos países Argentina, Bolívia e Brasil nos diferentes níveis de ensino.

Para dar cumprimento aos objetivos, o referido trabalho deu-se em duas etapas: a) análise literária e b) análise dos tratados internacionais e diretrizes educacionais dos três países.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando compreender o segmento conceitual, realizou-se a leitura de livros e artigos que versavam sobre a temática dos Direitos Humanos, Educação e Políticas Públicas.

Nessa lógica, se faz necessário explicitar que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo XXVI, garante que “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Nesse mesmo caminho, analisando outras leituras, notou-se sistematicamente a problemática da igualdade do acesso e permanência na escola, um dos principais problemas no que diz respeito à educação.

Além disso, acerca da compreensão conceitual de Políticas Públicas, demonstrou-se como fonte na resolução de problemas sistêmicos que afetam a coletividade, e ainda, compreendeu que há uma certa dificuldade em concretizar o texto escrito em uma política efetivamente (MADEIRA, 2014), visto a falta de interesse político em realizar ações voltadas a grupos marginalizados.

MATERIAIS E MÉTODOS:

Após o referido estudo conceitual, partiu-se para a coleta de dados, onde foi escolhida a plataforma Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL) como fonte para a arrecadação das informações. Foi optado pelo referido portal por tratar especificamente sobre educação na América Latina, trazendo todas as questões voltadas à temática no campo nacional e internacional.



Na mencionada procura, compreendeu-se que poderia coletar elementos pertinentes à organização básica dos Estados, bem como o “Perfil de Educação” de cada país.

Para isso, utilizou-se da abordagem teórica somada com o método qualitativo-indutivo, seguindo a proposta de (BARDIN 2011) de análise de conteúdo.

RESULTADOS

Com relação aos resultados, percebeu que a Argentina estabeleceu com o *Plano Argentina Ensinar e Aprender*, o seu plano, onde definiu objetivos para o período entre 2016-2021. Já a Bolívia, conta com a *Agenda Patriótica 2025 estabelecendo 13 pilares de uma "Bolívia digna e soberana"*, e o Estado brasileiro possui o *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*.

Após analisar os documentos pertinentes a cada país, procurou compreender quais possuem planejamento estratégico com segmentos para educação em direitos humanos. Para tanto, foi feita uma varredura nos referidos planos procurando o descritor “*direitos humanos*” ou “*derechos humanos*”, os quais serão expostos a seguir:

Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional (Argentina) e *Agenda Patriótica 2025* (Bolívia) contém somente uma aparição do descritor de busca. Em contrapartida, analisando o *Plano Nacional de Educação* (Brasil), observou que há planejamento específico em direitos humanos, contendo sete aparições do descritor de busca, trazendo metas direcionadas especificamente à educação em direitos humanos.

Por fim, percebeu-se que, embora os países selecionados abordam a temática educacional de maneira bastante diversa, há um ponto em comum entre estes: a Agenda 2030, que diz respeito a um plano global que tem como previsão diversas metas de melhoria até 2030, estabelecido dezessete objetivos sustentáveis, como o 4º: Educação de Qualidade, que merece destaque, visto que, em seu texto



prevê destaque para questões relacionadas à educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009**. Aprova o Programa

Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em 22 dezembro 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 22 novembro 2021.

CANDAU, V.M. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In. CANDAU, V.M; SCAVINO, Susana (org). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos humanos como princípio educativo**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos- metodológicos, DHnet Direitos Humanos na Internet, 2007.

Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In. ZENAIDE, Nazaré Tavares (org). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Pernambuco: Editora Universitária, 2007



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

Education in Human Rights, Curriculum and Teacher Training:
The Right to Quality Social Education

Marizete S. dos Santos¹
Kelly de Souza S. dos Santos²
Liriane Cristina V. Alves³

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Formação de Professores.

Keywords: Human rights. Education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta dados parciais de um projeto de iniciação científica cujo foco é Educação em Direitos Humanos-EDH; sendo o objetivo geral: entender as relações entre EDH, Currículo e Formação de professores. O problema aborda essas relações como forma de viabilizar a garantia do direito à educação de qualidade social. A pesquisa qualitativa foi realizada a partir de estudo bibliográfico e de campo, sendo aplicado questionário para onze docentes da rede pública de Campo Largo/PR.

Os dados analisados e apresentados nesse trabalho são parciais e dizem respeito às percepções sobre direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a educação ser garantida pela Constituição Federal de 1988 como direito público subjetivo do ser humano, se intensificou sua visibilidade como direito social que promove a formação dos sujeitos/cidadãos.

¹ Mestre e Doutora em Educação - PUCPR, Profª do curso de Pedagogia - Faculdade UNISE – Campo Largo, marizete23@yahoo.com.br.

² Estudante de Pedagogia - Faculdade UNISE – Campo Largo, kellysteinheusersouza@gmail.com.

³ Estudante de Pedagogia - Faculdade UNISE – Campo Largo, lirianecristinavieira@gmail.com.



Dessa forma, a capilaridade da educação está na sua condição de instituição social cuja função é garantir a formação integral, construir uma sociedade mais igualitária, mais justa e democrática - características da educação de qualidade social.

Diante das discussões sobre os desafios da garantia de direitos, em especial do direito à educação, a Educação em Direitos Humanos – EDH, torna-se uma proposta de política pública a partir da instituição do Comitê Nacional de EDH e publicação do Plano Nacional de EDH em 2003, em resposta à exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a EDH (1995-2004) (BRASIL, 2013).

Os DH são direitos naturais e comuns a todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral, decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e independem do reconhecimento formal dos poderes públicos, embora estes devam garanti-los (BENEVIDES, 1994).

No entanto, na referência à EDH, segundo Scavino (2009) o discurso político- ideológico e pedagógico é polissêmico e compreende duas abordagens. Na primeira os DH são vistos a partir do enfoque neoliberal, cuja estratégia é melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, enfatizando os direitos individuais, questões éticas, direitos civis e políticos; nos aspectos pedagógicos, temas sobre DH são incorporados no currículo de forma aditiva, sem questionamentos sobre concepções e práticas educativas (CANDAU, 2013).

A segunda abordagem considera a visão histórico-crítica global dos DH, que visa mediar à construção de um projeto de sociedade mais igualitário, sustentável e plural, onde a cidadania seja ativa, participativa e coletiva, considera também os direitos individuais, o compromisso é com a transformação social, emancipação e empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados e discriminados (CANDAU, 2013).



A considerar que a EDH se baseia nos princípios da dignidade humana, discutir sobre a formação dos professores é imprescindível, o compromisso dessa formação precisa coadunar com processos dialógicos que envolvam a igualdade e a inclusão.

Quanto ao direito à educação de qualidade social, sua efetividade depende do caráter inclusivo da escola, caracterizado pelo diálogo crítico/reflexivo e práticas pedagógicas alinhadas à construção de um currículo que contemple as diferenças e diversidades.

Assim, educar em DH não significa apenas incluir o tema nos currículos, é fundamental a mudança de paradigmas sobre DH, sobre formação de professores e o papel da escola, por esta ser o espaço das diversidades.

Dessa forma, a educação com qualidade social se configura indispensável para a garantia de outros direitos, tendo o desafio de promover importantes debates que contribuam para a efetivação e ressignificação dos DH (SANTOS, 1997, 2010).

RESULTADOS

Nesse estudo que analisou as cujo foco é EDH, os resultados parciais apontam o alinhamento das percepções dos docentes à concepção neoliberal dos DH (SCAVINO, 2009).

Os participantes consideram DH como direitos essenciais: civis, políticos, econômicos, sociais, culturais. Percebem sua importância na garantia e proteção da dignidade, associada apenas ao acesso à educação, saúde e segurança.

Os DH também são percebidos como determinações legais prescritas que expressam valores e devem ser respeitadas. Citaram alguns direitos conceituando-os como DH (vida, liberdade de expressão, trabalho, etc.).

A análise parcial permitiu reunir elementos que denotam a ausência de percepções dos DH na visão histórico-crítica global, pois não houve menção aos DH associados à construção de uma sociedade



mais igualitária, inclusiva, comprometida com a transformação social, emancipação e empoderamento das minorias.

O desafio posto para a EDH e formação docente na promoção da educação com qualidade social está na ressignificação dos DH como espaço de reflexão/discussão acerca da urgência de consolidação de um currículo inclusivo que dialogue com as diferenças e as diversidades.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política [online]. 1994, n. 33, pp. 5-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/LTSGRTDqFD4X74DxLsw9Krz/?lang=pt>. Acesso em: 18set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003. Disponível em: https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content_files/plano-educdh.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política [online]. 1997, n. 39, pp. 105-124. Disponível em. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 3 Ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova culturapolítica. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCAVINO, Susana. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis: DP *etali.*, 2009.



EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Special education and teacher training: challenges faced in the implementation of public policies

Bianca Moretti Vieira Palmieri¹

Palavras-chave: Educação especial. Formação de professores. Políticas Públicas. Desafios.

Keywords: Special education. Teacher training. Public Policies. Challenges.

INTRODUÇÃO

Devido ao sancionamento de políticas educacionais, o número de estudantes matriculados na educação especial vem aumentando significativamente nos últimos anos. Diante disso, surge a preocupação quanto ao preparo dos professores para atuar com a demanda da educação especial. A presente pesquisa propõe investigar quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no que tange a implementação das políticas públicas referente à educação especial. Para tal, optou-se por uma revisão integrativa, devido a sua exigência de sistematização e possibilidade de incluir estudos que utilizem não apenas dados quantitativos, mas também qualitativos, teóricos e empíricos (MATTAR, RAMOS, 2021).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico divide-se em três eixos: o primeiro inclui um breve histórico dos principais conceitos referentes à Educação Especial, desde que o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi empregado pela primeira vez durante uma comissão presidida por Mary Warnock (1978) até os dias de hoje. O segundo eixo aborda a

¹ Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Possui especialização em Transtorno do Espectro Autista e Gestão Escolar. É atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. biancamvp@hotmail.com



legislação existente, na qual destaca-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB Nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, como marco jurídico fundamental que iniciou um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que também dedica um capítulo à formação dos professores, bem como sua importância nos diferentes tipos de ensino (BRASIL, 1996). E por sua vez o terceiro eixo apresenta dados do Censo Escolar (2019) referente a formação de professores.

RESULTADOS

Ferrari e Sekkel (2012) afirmam a necessidade da formação dos professores para intervir no combate a preconceitos que são reproduzidos desde a educação básica (como o receio de que a presença de alunos com deficiência possa diminuir o desempenho escolar da turma) até o ensino superior. No que tange ao ensino superior, Fonseca e Fonseca (2016) ressaltam a importância do coordenador de curso para estimular os professores a trazer para o campo prático o conhecimento teórico e a dimensão formativa, compreendendo a função do coordenador como política ao mesmo tempo que pedagógica.

Quanto a formação de professores: os artigos selecionados apresentavam desafios diferentes em relação ao tipo de deficiência (os principais citados foram alunos surdos, alunos com limitação visual e alunos com altas habilidades/superdotação), as especificidades das diferentes áreas de ensino (as maiores dificuldades apontadas foram em relação ao ensino de ciências e matemática) e as diferentes modalidades e níveis de ensino (educação à distância, educação infantil e educação de jovens e adultos). A maior parte dos artigos confirmava a necessidade de formação complementar para atender as demandas da Educação Especial.

De modo geral, os docentes reconhecem a importância de ações afirmativas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência,



uma vez que a educação possibilita maior autonomia e desenvolvimento pessoal para além das vantagens acadêmicas. No entanto, foi verificado um paradoxo existente em relação aos aspectos positivos e negativos da inclusão no ensino regular, quando citado o preparo dos profissionais para atender os alunos com deficiência. Ressaltando assim a preocupação com a permanência desses estudantes na instituição de ensino e não amera inserção deles no corpo discente (CAPELLO, BLASI e DUTRA, 2020). Em relação a alunos com altas habilidades/superdotação percebeu-se que existe falta de conhecimento das próprias habilidades dos estudantes, uma vez que seus conhecimentos em estudos muitas vezes estão limitados às disciplinas do currículo escolar. Os pais reconhecem a condição diferente dos filhos, no entanto acabam não tendo conhecimento para ajudar e acabam cobrando esse papel de enriquecimento curricular da escola - reafirmando a importância de formação continuada para que estes possam colaborar ativamente no desenvolvimento dos alunos (MENDONÇA, RODRIGUES e CAPELLINI, 2020).

Conclui-se que apesar de reconhecerem a importância de uma educação cada vez mais plural, os docentes não se sentem completamente preparados para receber estudantes com deficiência devido a diversos fatores como: a formação docente que não contempla na íntegra as habilidades para atuar na educação inclusiva, a falta de recursos nas instituições para poder implementar o planejamento pedagógico com as ferramentas necessárias. Ressaltando assim, a necessidade de formação de excelência para os professores - preparando-os para as demandas institucionais geradas por força da lei. A lei é benéfica, mas é preciso atenção e cuidado para quem a implementa na prática. Saem da faculdade aptos para a vida profissional, no entanto se deparam com uma realidade para a qual não foram preparados (VILELA-RIBEIRO, BENITE, 2022).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAPELLI, J. C. S., BLASI, F. D., DUTRA, F. B. S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 26, n. 1, p. 85-108, fev. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERRARI, M. A. L. SEKKEL, M. C. D. Educação inclusiva no ensino superior: um novodesafio. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 27, n. 4, p. 636-647, ago. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>>. Acesso em: 8 set. 2022.

FONSECA, M, FONSECA, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa** [online], v. 42, n.1, p. 151-164, jan-mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>>. Acesso em: 8 set. 2022.

MATAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** 1. ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

MENDONÇA, L. D., RODRIGUES, O. M. P., CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista** [online], v. 36, jul. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.71530>>. Acesso em: 8 set. 2022.

VILELA-RIBEIRO, E. B., BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, Bauro, v. 16, n. 3, p. 585-594, jan. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300006>>. Acesso em: 8 set. 2022.



WARNOCK, M. **Special Educational Needs:** Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: H.M.S.O, 1978. Print.



EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA

EDUCATION FOR THINKING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF THE TEACHING OF PHILOSOPHY

¹ Vanderlei da Silva Mendes

Palavras-chave: Metodologia. Ensino. Filosofia. Educação.

Keywords: Methodology. Teaching. Philosophy. Education.

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Este artigo parte de um problema presente no cotidiano de grande parte dos professores de filosofia: de que maneira é possível conduzir o ensino de Filosofia a fim de desenvolver no aluno a capacidade para responder os questionamentos advindos das mais variadas situações?

A Filosofia necessita conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo. No Ensino Médio, as perspectivas e os desafios do ensino de Filosofia não são menores, pois essa etapa da formação encerra em si uma função socioeducacional de relevância ainda pouco mensurada, o preparo dos jovens e adultos para o real e decisivo enfrentamento dos desafios da modernidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9.394/96, temos as orientações básicas para sua adoção e para o seu desenvolvimento mínimo em todo o país. Em linhas gerais, o artigo 2° diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. O artigo 27, quando menciona os conteúdos curriculares da educação básica, indica a necessidade de difusão de

¹ Especialista em Filosofia PUCPR; Doutorando em Educação PPGE/UNESC – Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: mendes.vanderlei@yahoo.com.br



princípios e valores fundamentais ao interesse social, como os direitos e os deveres pertinentes à cidadania, ao bem comum e ao regime democrático de governo. O artigo 35 prescreve os objetivos do Ensino Médio, chamando a atenção para a necessidade da valorização da pessoa humana, por meio de uma formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade, relacionando disciplinar entre a teoria e a prática. O artigo 36, que trata do currículo, confirma que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem estabelecer como perfil para o egresso do Ensino Médio, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas (BRASIL; MEC, 2008, p. 44).

A LDB, na verdade, aponta para os parâmetros e caminhos necessários para que o discente consiga desenvolver as competências no Ensino Médio, a partir dos conhecimentos filosóficos, *instrumentos educacionais* de caráter e natureza específicas, tradicionalmente entendidos como geradores de autonomia intelectual, habilidades e competências éticas, estéticas, políticas e sociais.

A Filosofia pode contribuir muito para se atingir tais propósitos, pela grande quantidade de métodos, correntes de pensamento e de concepções metodológicas que dispõe e, também, pela própria natureza de sua existência. Por isso,

o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação,



abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (COLOMBO, 2005, p. 53).

Por exemplo, a dinâmica do pensamento filosófico exige do aluno o desenvolvimento constante, gradativo e qualitativo das estruturas lógicas, psíquicas e afetivas, na medida em que parte da construção de conceitos, proposições, ideias e valores. Propicia e instiga, a todo o momento, tanto os professores quanto os alunos na direção do embate sadio, sistemático e dialético de teorias e práticas vivenciais. Gera uma aprendizagem de competências e habilidades universais, plurais e flexíveis, suficientes para a formação de pessoas mais aptas a assimilar e interpretar as mudanças ao seu redor, mais autônomas para a tomada de decisões, mais responsáveis para assumir atitudes e comportamentos sociais nobres, baseados em princípios de solidariedade, justiça, envolvimento e pertencimento.

No ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção depende o sucesso da aprendizagem.

A criança, o jovem ou mesmo o adulto, durante o processo de formação, não pode frequentar uma sala de aula desvinculando ela do contexto circundante. É preciso problematizar o vivido, fazer uso da palavra para expressar as situações-problema que advêm da tematização do objeto-conteúdo da Filosofia. Naturalmente isso se aplica ao docente, porque é ele que mantém esse vínculo ativo. Isso vai de encontro com o pensamento dos educadores Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 29):

É inútil incentivar a criança [e o jovem] a sentir orgulho de si (a ter uma auto-imagem positiva) sem ajudá-la a desenvolver as competências e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer-lhe que ela tem a dignidade e o valor de um ser humano quando o que necessita, de forma mais imediata e objetiva, é ser ajudada a expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista pessoal. Isso se aplica com maior força às crianças com desvantagens



econômicas, pois elas não contam com quaisquer recursos além de seus talentos, e quando esses são menosprezados, não têm nada a que recorrer.

O CONTRATO DIDÁTICO

O *contrato didático*, de fato, é o *divisor d'águas* na relação *professor-aluno*, plano de *ensino-didática*, porque aponta as condições reais de aprendizagem, o horizonte de aquisição de conhecimentos e os desencontros na relação educativa. Sobremaneira ele é percebido quando é violado por uma das partes envolvidas no processo didático de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o contrato didático deve ser bem planejado e apresentado nos primeiros dias do no letivo, preferencialmente no primeiro contato estabelecido entre o professor e o aluno.

O pano de fundo para as noções centrais da didática é o conceito de contrato didático. Ele diz respeito ao conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno, e ao conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. O contrato didático é um conjunto de regras, mais ou menos explícitas, que determinam aquilo que cada um dos contratantes terá para zelar. A responsabilidade que um terá diante do outro surge a partir do contrato didático, que tem apenas uma pequena parte explicitada; em grande medida ele é implícito. Uma característica importante da relação entre professor e aluno é que o contrato didático é renovado e renegociado sem que isso seja claramente percebido (ROCHA, 2008, p. 119-120).

Quando não é formulado ou, o que é pior, quando é *esquecido* no plano de trabalho ou engavetado em algum mobiliário da escola, alimenta uma série de mal entendidos e dificuldades pedagógicas no andamento do ano letivo. Destarte, não é raro encontrar alunos reclamando da falta de informações acerca da disciplina, dos conteúdos, da metodologia de ensino e de avaliação. Aliás, algumas dificuldades de aprendizagem decorrem do contrato didático mal explicado e mal compreendido.

O desconforto e a sensação de frustração que o aluno apresenta, com o andamento das atividades curriculares e com seu próprio rendimento escolar, também advêm da condução equivocada do



processo, por parte do professor. Afirmarções como “n3o sei o que o professor quer” ou ainda, “o professor diz uma coisa e faz outra”, indicam o grau de insatisfação demonstrada pelos aprendizes durante o per3odo letivo e especificamente no instante de realizaç3o da aula.

Cabe ao docente, nesses termos, a tarefa primordial de conduzir correta e equilibradamente o trabalho did3tico-pedag3gico na sala de aula. Afirma Rocha (2008, p. 120) que 3 “por isso mesmo que o professor de Filosofia deve estar muito atento para os obst3culos e desafios did3ticos de sua 3rea”. Cabe ao professor *levar a s3rio* o aluno, criando condiç3es de aquisiç3o e criaç3o do saber. Ghedin (2009, p.81) afirma que “a experi3ncia docente 3 espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso n3o 3 poss3vel sem uma sistematizaç3o que passe por uma atitude cr3tica do educador em face das pr3prias experi3ncias”.

O professor 3 o mediador, o organizador de condiç3es externas do ato de aprender, o facilitador, o provocador do desenvolvimento de formas de aprendizagem. Ao desenvolver habilidades, a tarefa do professor n3o 3 inculir valores, doutrinas, mas sim “despertar os jovens para a reflex3o filos3fica, bem como transmitir aos alunos do ensino m3dio o legado da tradiç3o e o gosto pelo pensamento inovador, cr3tico e independente”. (GALLO, 2002, p. 198)

A PR3TICA DID3TICO-PEDAG3GICA

No caso espec3fico da preparaç3o das aulas de Filosofia, tr3s quest3es acabam norteando a tarefa did3tico-pedag3gica docente:

Primeira quest3o: como apresentar os conte3dos program3ticos da disciplina para os alunos; as tem3ticas poss3veis, os fil3sofos a serem analisados, as principais teorias que fundaram o pensamento filos3fico ocidental, as experi3ncias hist3ricas implantadas ou selecionadas 3 luz de correntes filos3ficas ou mesmo, a possibilidade de aplicaç3o do m3todo filos3fico na vida dos alunos em vista da melhoria da capacidade de reflex3o, de melhor concatenaç3o



de ideias, de aquisição de uma nova cosmovisão sistêmica, radical e de conjunto?

A complexidade dos questionamentos implica necessariamente nos resultados obtidos e efetivamente conquistados. Especialmente quando estamos tratando de alunos do Ensino Médio, que antes de tudo, são adolescentes cheios de energia, de impulsos muitas vezes incontrolados, de vontades e sonhos incompletos e pouco nítidos enquanto projeto de vida. Assim sendo, conquistar a atenção deles, fazer com que interrompam parcialmente seus desejos e vontades, convencê-los de que o que está sendo apresentado é ou será relevante para sua vida pessoal e profissional, estimular ou provocar sua curiosidade e quebrar possíveis rejeições pela disciplina de Filosofia, constituiu o desafio pouco demonstrável por palavras.

Essa constatação aparentemente determinista, afinal de contas, não nega a exceção, ou seja, a possibilidade de se encontrar um *público* aberto ao estudo filosófico e capaz de autodeterminar seu modo de ver e estudar a História da Filosofia ou as temáticas abordadas pela perspectiva filosófica. Aliás, preparar as aulas para um *público* adulto, que já tem emprego definido ou em definição, certa estabilidade financeira, uma vida amorosa ou matrimonial estabilizada, projetos profissionais em andamento, entre outros, torna-se tarefa também complicada.

A diferença é que os estudantes adultos têm, geralmente, uma percepção mais clara e objetiva do que querem fazer com os estudos, conseguem perceber minimamente a interdisciplinaridade existente entre as disciplinas curriculares e os respectivos conhecimentos advindos de cada uma delas e, independentemente de gostar da *matéria*, do *professor*, da *faculdade* ou *universidade*, conseguem manter certo interesse em aprofundar seus conhecimentos, qualificar melhor suas competências e habilidades ou, pelo menos, aprender algo a mais com a disciplina ofertada. Também porque o adulto não quer



perder tempo diante do atual mercado de trabalho, tão exigente, dinâmico e seletivo quanto à formação acadêmica.

O aluno e a turma que se permitem ingressar e participar de um exercício de reflexão filosófica dificilmente saem sem sentir gratificação desta experiência. É próprio da razão querer expandir-se, superar alienações, ideologias, erros e ilusões. Os estudantes quando veem suas ideias tornarem-se mais claras e arejadas, encantam-se e envolvem-se com maior empenho neste processo. Aguçam seu gosto pela argumentação, descobrem a riqueza das interpretações possíveis, exercitam a crítica e dão-se conta do poder dialógico na construção do conhecimento. Percebem o exercício de liberdade que nasce de compreensões mais profundas, mais fundamentadas e críticas das coisas. Descobrem também que uma vez iniciada a libertação das ideias pequenas e dos valores impostos segue-se um exercício sem fim que gera sucessivos espaços de liberdade, autonomia e criação (CANDIOTTO; VOLPE, 2003, p. 87).

Segunda questão: o método de ensino da Filosofia exige certo esforço intelectual e físico, que cada vez mais é desprezado em nossa realidade da imagem e do som, em nossa *cultura de massas*. O adolescente de hoje difere em muito daqueles adolescentes de 15 ou 30 anos atrás e que atualmente são professores.

A pedagogia *tradicional* do giz e do quadro, não condiz com as necessidades dessa massa adolescente, que é bombardeada pela cultura de massas com informações rápidas, fragmentadas, ilusórias e orquestradas por canais de televisão, emissoras de rádio e agências internacionais que controlam o conteúdo e a forma das mensagens, muitas vezes subliminares, consumistas, narcisistas e a-morais.

Sabe-se que o status adquirido pelas ciências de laboratório, tais como a medicina, a física, a engenharia e a biologia (para citar algumas), provocou uma falsa ideia de que só é confiável aquilo que pode ser testado e comprovado imediatamente por processos laboratoriais, mecânicos, positivos. Aliás, vale lembrar que o termo positivismo vem do verbo latino *positum*, que significa aquilo que é posto, colocado, que está pronto. Nesse sentido, as ciências confiáveis são aquelas que conseguem medir, quantificar, qualificar a realidade de maneira precisa e objetiva. Nessa visão, a realidade está pronta e



acabada e a ciência positiva torna-se o único meio, em laboratório, capaz de identificá-la.

Os conteúdos transmitidos pela televisão, em geral, dão uma visão bastante fragmentada da realidade aos adolescentes (também ao público adulto), na medida em que os telejornais, novelas, propagandas publicitárias, *furos de reportagem*, entre tantos outros veículos de informação e conhecimento, são organizados em tempos estanques, *flashes* instantâneos, notícias apresentadas concomitantemente, mas sem inter-relação ou conexão direta, que faz o espectador (especialmente a criança e o adolescente) trazer para suas convicções internas esse mundo ilusório e/ou superficial, acreditando por fim ou mesmo convencendo-se que a realidade é assim mesmo e feita por momentos isolados e possíveis de serem dirigidos pelo controle remoto do seu televisor. Todavia, a realidade nua e crua se apresenta com uma multiplicidade de relações, conflitos, convergências, manipulações, acordos.

Ora, a Filosofia trata também dessa realidade, mas fundamentalmente preocupa-se com a utilização do conhecimento em benefício de toda a humanidade e não apenas para um grupo seleto de *cientistas positivistas* que imaginam o mundo evoluído, totalmente controlado em laboratório, sem necessidade de modificações significativas. Além disso, a filosofia (pelo menos a filosofia libertária, dialética e histórica que aqui defendemos) denuncia que nem tudo que está aí é necessariamente perfeito, pronto e definitivo, nem mesmo os métodos positivos de percepção da realidade. A religião, os costumes, a realidade histórica, os discursos, a dialética dos fatos, o movimento do incerto e dos contrários, o pensamento filosófico, entre outros, também devem ser levados em conta e têm sua importância.

Encontrar em sala de aula, alunos com essa carga ou *vício positivista* traduzido na ideia de que a ciência moderna organicista, funcionalista, biologista resolveu todos os problemas humanos e, se



não resolveu ainda, resolverá em laboratórios ou pesquisas controladas, não é uma atividade muito tranquila ou fácil.

Para exemplificar, quando o adolescente está com dor de cabeça sabe que pode tomar um remédio e isso bastará para resolver seu problema. Se isso não ocorrer, consulta com um médico especialista e este indica um tratamento *eficiente*, controlado e rápido. Esse raciocínio pragmático acaba sendo estendido para a análise ou entendimento do mundo que o cerca, complicando a *ação pedagógico-crítica* do professor de Filosofia, que, em última instância, consiste em demonstrar que a realidade é feita de conflitos, dilemas, emoções, contradições constantes, fatos efêmeros e históricos, algumas continuidades e, acima de tudo, da necessidade de manter um espírito crítico, aberto, flexível e capaz de aprender sempre com os mais variados tipos de conhecimento.

Terceira questão: o adolescente em sala de aula carrega consigo os problemas existenciais, psicológicos, emocionais, espirituais e cognitivos de sua faixa etária. Se for encontrar uma *paquera bacana* na escola, se em algum momento da vida compreenderá os professores e pais, se suas vontades serão atendidas, se o corpo em crescimento atenderá às suas expectativas e a de seus semelhantes, se passará no vestibular ou mesmo, se encontrará espaço no mercado de trabalho e felicidade ou realização futura, entre outros.

Esses problemas e dúvidas que emergem da cabeça em formação dos alunos adolescentes, acabam entrando em choque com a *cultura organizacional* da escola representada na figura do professor, que tem a tarefa de lembrar que, além dele conviver com seus dilemas pessoais, terá que analisar, entender e interferir na realidade que o cerca, mesmo porque o ditado popular “quem não manda, obedece” já sinaliza para a impossibilidade de vivermos sem direitos e responsabilidades pelos nossos atos e intenções.

Aí reside uma dificuldade grande do professor de Filosofia: encontrar na história da filosofia ou em temas atuais e de forma *atrativa*



e *instigante*, uma maneira de se aproximar do estudante e contribuir para que esse assuma um papel ativo e consciente na rotina socioeconômica e política do seu país. Afinal de contas, a cidadania pretendida pelo Ministério da Educação, através da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica, se fundamenta nessa inferência: o raciocínio filosófico e sociológico deve conduzir o estudante para o *pensar crítico, abrangente e socialmente necessário*.

Suponhamos que um aluno mencione que algumas meninas caçoaram dele. Pode ser uma oportunidade para o professor tentar lidar com esse exemplo específico - e isso pode se tornar uma outra experiência humilhante para o aluno. Uma direção que a discussão pode tomar é explorar o motivo pelo qual as meninas caçoaram dele, se ele merecia, se no dia anterior ele tinha feito alguma coisa para as garotas, e assim por diante. Outra direção que a discussão pode tomar, se o professor dirigi-la cuidadosamente, é tornar-se um debate sobre o próprio caçoar; o que é, por que as pessoas caçoam umas das outras e do que pode ser um sintoma. Ao final, esse procedimento pode fazer surgir a grande discussão filosófica sobre o que é justo. Mas isso não acontecerá a não ser que o professor exerça o papel de guia, gentilmente dirigindo a discussão do específico para o geral (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 129).

Tal *missão pedagógica* não se dá meramente com bom planejamento das aulas, nem tampouco com técnicas teatrais ou malabarismos didáticos. As competências e habilidades do professor, do aluno e da coordenação didático-pedagógica da instituição de ensino precisam existir de forma mútua. Professores bem preparados com alunos desqualificados, alunos qualificados com professores despreparados ou professores e alunos qualificados com uma coordenação despreparada, produzem um ensino de qualidade duvidosa.

POSSÍVEIS RAZÕES DO DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E ALUNO

Tentando vislumbrar o que pensa um aluno de ensino médio, vale fazer um exercício especulativo sobre as possíveis causas que o



levam a não encontrar na escola, um ambiente agradável para aprender, ensinar e trocar experiências de vida:

Primeira causa: o aluno de ensino médio tem consciência que ao final do terceiro ano, terá de enfrentar um vestibular concorrido com a missão de não se decepcionar, nem aos seus pais e amigos. Nesse vestibular, algumas disciplinas são cobradas de maneira contundente e com conteúdos próprios: português, redação, biologia, matemática, física, entre outras. O dilema para esse adolescente consiste em, por um lado, dar importância e atenção a todas as matérias curriculares ou, por outro lado, gastar todas as energias e esforços no estudo e compreensão daquelas matérias de vestibular. A filosofia (assim como sociologia, artes, psicologia) começa perdendo nesse ponto, pois não tem o status de disciplina *necessária* ou importante, porque não é exigida em todos os vestibulares.

Segunda causa: a média de alunos por sala é de 35 a 40 alunos adolescentes com os mais diversos contrastes. Numa mesma sala, líderes naturais encontram-se a alunos indiferentes, pessoas tímidas com outras extrovertidas, *panelas* se formam naturalmente e impedem uma interação entre todos, alunos com histórico familiar tradicional e outros com pais separados, entre outros contrastes. Esse *caldo cultural* implica num esforço sobre-humano do professor no sentido de atrair a atenção da maioria para a aula e promover entre os alunos um ambiente de discussão crítica e democrática.

Terceira causa: essa quantidade de alunos numa mesma sala, geralmente pouco adequada e sem espaço, acaba por criar um clima de afloramento de impulsos emocionais espontâneos e incontrolados, manifestações de indisciplina por mimetismo, sensação de ausência de limites e atitudes inconsequentes. Trabalhar com essa diversidade e ainda convencer que a disciplina é importante em sala de aula, da mesma forma que é em casa, numa igreja, num hospital, não é fácil. Da mesma maneira, demonstrar que o respeito pelo professor e pelos colegas, é semelhante àquele dispensado ao guarda de trânsito,



aos pais e futuros *chefes* nas empresas, exige uma dose de profissionalismo e paciência.

Quarta causa: o aluno tem muitas vezes uma ideia equivocada, ou quase sempre equivocada, que em sala de aula só se faz aquilo que o professor manda, não identificando nesse ambiente um espaço rico de aprender a ensinar e ensinar aprendendo, e que, não é um lugar onde se pode fazer o que bem entende e a hora que se quer. Uma boa parte dos adolescentes acaba por identificar a sala como um cárcere, um lugar de privações muito mais do que de oportunidades cognitivas, emocionais, sociais, econômicas e políticas. Não que as estruturas escolares estão totalmente erradas, que a pedagogia é defasada ou que os professores não tenham vontade de melhorar o ambiente educacional. O fato é que, como dito no início, na atual conjuntura brasileira a imagem, o som e o individualismo contam mais do que a reflexão, o esforço de manter certa etiqueta de bons modos, de urbanidade.

A ampliação do consumismo de produtos e coisas, a exigência da manutenção de aparência estética e a ditadura da imagem pela imagem, distorce a compreensão do mundo real. Assim, o professor de filosofia recebe dupla tarefa: a de garantir certa atenção na matéria e, ao mesmo tempo, a de mostrar que na vida nem tudo acontece da forma que se planeja e deseja. Tudo somado influencia no bom andamento das aulas. Enfim, é um ambiente bastante paradoxal e complicado para a cabeça do adolescente e assim ele acaba se prendendo naquilo que julga ter uma utilidade mais prática e imediata, principalmente no que diz respeito às disciplinas vistas como mais adequadas ao mercado.

Quinta causa: a estrutura e o funcionamento da Educação Básica no Brasil foram projetados e pensados originalmente para a educação técnica, tecnológica e profissionalizante e não para a educação *geral*, *clássica* ou *erudita*. Assim, nas escolas as salas, os laboratórios, os



corredores, a biblioteca, a videoteca, entre outros, foram planejados para um público diferente daquele requerido pela Filosofia.

Encontrar ambientes onde as aulas possam ser melhor administradas, sem as constantes reclamações do *barulho* que os alunos do Ensino Médio provocam, com suas brincadeiras, espaços extra-classe onde atividades artísticas e esportivas possam ser feitas com mais liberdade, enfim, conseguir adequar o ambiente organizacional à nova demanda, parece ser um problema sem solução imediata. As aulas de filosofia, desse modo, acabam sendo restritas ao ambiente interno da sala, o que depõe contra a criatividade filosófica e pode acentuar o caráter negativo acerca da filosofia, alimentada no imaginário do aluno.

PONTOS DE CONVERGÊNCIA

Para não parecer que a prática do ensino da Filosofia só apresenta pontos ruins ou que não provoca mudanças positivas na mentalidade ou na vida dos alunos, vale ressaltar alguns desses pontos a favor do *Ensino Médio* na *Educação Básica*:

Em primeiro lugar, os desafios de sala de aula tornam o professor de Filosofia uma pessoa mais consciente de seu papel, mais flexível nos posicionamentos, mais atenta às mudanças que se fazem necessárias na preparação e execução das aulas. Enfim, um profissional com maior facilidade de se adaptar em circunstâncias desfavoráveis e reconhecer com humildade que o aprendizado é uma necessidade constante e enriquecedora.

Em segundo lugar, o encontro com os alunos do Ensino Médio, permite que o professor aprenda a entender a transição entre a *escola tradicional* em que foi preparado (percebendo os pontos positivos e as deficiências que não foram sanadas) e a *escola atual*, construtivista, mais libertária ou menos repressora, capaz de fazer com o aluno se sinta mais à vontade nesse ambiente muitas vezes hostil.



Em terceiro lugar, a própria formação filosófica, por si só, já permite ao professor certo *jogo de cintura* e uma capacidade de sair de situações complexas (claro que nem sempre isso ocorre, por motivos variados). Então, esse jogo, esse conflito entre uma disciplina pouco entendida mais muito criticada e as demais, faz com que o profissional aprenda a se aproveitar da situação, fazendo nesse momento, um laboratório com sua disciplina, testando as teorias e percebendo seu alcance, apresentado os principais filósofos para identificar até que ponto servem como incentivadores de reflexões atuais, planejar ou criar novas formas de dar aula, de se aproximar dos alunos, entre outros.

Em quarto lugar, do ponto de vista do aluno médio, o que se percebe (especialmente no final do ano letivo) é que as discussões, as apresentações de trabalhos, as peças de teatro e outras técnicas de ensino, acabam por melhorar a retórica destes, fazendo com suas opiniões sejam mais argumentadas e embasadas, tanto oralmente quanto na escrita.

Em quinto lugar, ainda nesse sentido, a rejeição inicial à disciplina tende a diminuir (e, em muitos casos a desaparecer) na medida em que as aulas conseguem fluir naturalmente e que os espaços de diálogo se ampliam. Boa parte disso consiste no fato do profissional ser capaz de testemunhar na prática a excelência da reflexão filosófica quando levada a sério e quando dado o devido respeito e atenção ao seu método de análise da realidade.

Por isso mesmo, o ofício de professor de Filosofia guarda dois momentos claros: num primeiro momento, durante as aulas, sua vida é marcada por rejeição, incompreensão e descaso. Depois das aulas terminadas, o reconhecimento vem através da qualidade de comportamento e de visão mais crítica e sistematizada que os alunos acabam por reproduzir. O compromisso do professor é ajudar a que os estudantes aprendam a pensar, a refletir, adquiram estruturas mentais e aprendam os conceitos básicos daquela área de conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER ENSINANDO

Infelizmente é comum se ouvir vozes autoritárias e equivocadas questionando, por exemplo, os *porquês* da Filosofia e do humanismo no Ensino Médio e até mesmo nos Cursos Superiores. É preocupante, mas ao mesmo tempo instigante, constatar que nosso tempo histórico, que a sociedade do *conhecimento*, ou parte dela, ainda não tenha compreendido a necessidade de se buscar a formação plena de seus cidadãos. A Filosofia, podemos afirmar, é inerente ao processo de desenvolvimento integral das potencialidades humanas e, em oposição ao que se quer fazer pensar, não é um capricho, privilégio de poucos, ou ocupação de burgueses. Negar tal fato é abrir espaço para a volta a um caminho de obscurantismo e ausência de liberdade e criatividade.

Sendo assim, um dos papéis da Filosofia dentro do sistema de ensino no Brasil é o de explicitar de forma organizada e crítica os limites de uma educação profissionalizante embriagada pelo tecnicismo, que pretende fazer da tecnologia apenas um conjunto de técnicas ou, de forma catastrófica e ideológica, que a enxerga como um amontoado de máquinas e aparatos modernos.

Para os estudantes, cabe ofertar *ferramentas, métodos e técnicas* filosóficas que os habilitem a contestar e superar o *sonambulismo tecnológico* que acomete boa parte da sociedade moderna, isto é, aquela visão que faz da ciência e da técnica novos mitos ou deuses, capazes de tudo resolverem e a todos seus seguidores salvarem.

Isso parece ser o grande desafio do ensino da Filosofia ou da área humanística na atualidade, ou seja, o de criar entre a comunidade de docentes, discentes, direção e funcionários das instituições de ensino, um ambiente marcado pelo diálogo e práticas argumentativas dialéticas, um espaço livre e democrático onde se possa realizar o *telos* (propósito) fundamental de todo processo educativo, isto é, o crescimento das capacidades de realização do humano no homem.



REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecimentos de Filosofia**. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- CANDIOTTO; J.F.S.; VOLPE, N. V. O ensino da Filosofia na PUCPR. In: ROLLA, A. B. M.; NETO, A. S.; QUEIROZ, I. P. **Filosofia e ensino**: possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.
- COLOMBO, Irineu Mário. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Departamento de apoio parlamentar, coordenação de serviços gráficos, 2005.
- GALLO, Sílvio. **A especificidade do ensino de Filosofia**: em torno dos conceitos. In: PIOVENSAN, Americo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí: Ed. Inijuí, 2002.
- GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: necrose. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- RAMOS, Cesar Augusto. **Artigo**: Aprender a filosofar ou aprender a filosofia - Kant ou Hegel. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.



EIXO DE SAÚDE DA FAMÍLIA (SF): A INTERAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA COM O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE.

FAMILY HEALTH: THE INTERACTION OF THE MEDICINE COURSE WITH THE HEALTH SYSTEM

Antonio de Souza Júnior¹
Rosana Mara da Silva²
Péricles Amadeu Furlani³
Juliana do Valle⁴
Sirley Terezinha Filipak⁵

Palavras-chave: Educação Médica. Saúde da Família. Sistema Único de Saúde.

Keywords: Medical Education. Family Health. Health System.

INTRODUÇÃO

O Curso de Medicina da Faculdade Estácio de Jaraguá do Sul foi instituído em 2018 e é mantido em cogestão com a Secretaria Municipal da Saúde, oriundo do Programa Mais Médicos, instituído pela Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, e tendo o Termo de Contrato Organizativo de Ação Pública Ensino Saúde (COAPES), o que permite a interação dos acadêmicos no Sistema Único de Saúde (SUS) em âmbito local. Dentro do desenvolvimento da formação médica a Saúde da Família constitui-se como Eixo e se desenvolve do primeiro e finaliza no internato, promovendo o ensino de Saúde Coletiva durante toda a extensão do Curso, de formateórica e prática. O Eixo aborda toda a constituição do SUS, legislação, Prevenção e Promoção a Saúde Educação em Saúde, o papel do médico de Saúde da Família e sua abordagem na ESF. A metodologia adotada é quantitativa, do tipo

¹ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, junior.antonio@estacio.br

² Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, rosanamara.fisio@gmail.com

³ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, furlani.pericles@estacio.br

⁴ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, valle.juliana@estacio.br

⁵ Doutora, PUC-PR, sirley.filipak@pucpr.br



Pesquisa Ação, constituindo esse relato de experiência. Objetiva-se relatar a interação no processo de ensino aprendizagem da Saúde Coletiva no Curso de Medicina, através do Eixo da Saúde da Família, junto ao Sistema de Saúde local, promovendo a imersão do aluno no Sistema Único de Saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Estratégia em Saúde da Família (ESF) é a configuração de consolidar a Atenção Primária à Saúde (APS) por meio da reorganização do modelo de atenção à saúde,

A necessidade de formar médicos para atuar nesse contexto é premente. No entanto, diversos fatores podem contribuir para a baixa inserção desse profissional, como priorização das especialidades em detrimento da saúde pública na formação acadêmica do médico, falta de reconhecimento social do profissional que atua na APS, precárias condições de trabalho, formas de vínculo empregatício, entre outros que ainda precisam ser desvelados (ROTTA E NASCIMENTO, 2020).

A importância da inserção na ESF já no início da graduação é referida por diversos estudos (BRANDÃO, 2013; HARRIS *et al*, 2005; ROTTA e NASCIMENTO, 2020). A interação ensino-serviço-comunidade foi indicada como fundamental no processo de aprendizagem, como agente de construção humanística pessoal e como fator motivador para o trabalho na ESF. A integração entre ensino, serviço e comunidade firma-se como uma experiência enriquecedora, pois possibilita o aprendizado por meio da teoria aliada à prática, procurando engajar a comunidade na intervenção do processo saúde-doença (BRANDÃO, 2013).

Pesquisa com estudantes de Medicina australianos evidenciou que estes, na escolha da especialidade médica, são fortemente afetados por fatores intrínsecos e pelo contato com o ambiente de trabalho no início de sua formação médica. Esses fatores parecem se manter apesar das diferenças nos valores culturais e sistemas de saúde



de vários países para os quais existem dados sobre preferências de especialidades (HARRIS *et al*, 2005).

O estudo referido por Rotta e Nascimento (2020) relata que ao questionar os acadêmicos de Medicina sobre a contribuição da introdução acadêmica na ESF durante a graduação, a importância do compromisso social aparece em muitos discursos. Outro ponto referido foi a relevância da ESF e da importância da inserção precoce do graduando na ESF.

RESULTADOS

A atuação no sistema local de Saúde promoveu a interação nos atendimentos população desde 2018. Foram realizados projetos de Educação em Saúde (18 projetos), atuação no atendimento médico na ESF, atendimento no Telemonitoramento COVID (6185 atendimentos), Projetos de Pesquisa e Extensão (12 projetos). A percepção do acadêmico acerca do SUS se torna ampla através da vivência ao longo do curso, permitindo compreender a estrutura e o papel do médico dentro da Saúde Coletiva.

A formação Médica necessita da interação teórico prática, ao se analisar a construção do Curso de Medicina da Faculdade Estácio, esse se fundamenta em ter um Eixo que trabalha o ensino de Saúde Coletiva direcionado para a Saúde da Família, permite a vivência do acadêmico em todos os aspectos sobre o SUS. O relato dos estudantes é de que o Eixo permitiu a ampliação da sua construção enquanto médico, vivenciando questões pertinentes envolvendo o ensino, pesquisa e extensão colaborando para o seu papel social e técnico.

A integração da Faculdade no contexto do Serviço de Saúde local, através da parceria estabelecida amplia o cuidado a população. O caráter inovador da experiência está na ação de apoio e continuidade propiciada pela Faculdade Estácio, alicerçada ao COAPES junto a Secretaria Municipal de Saúde. Para os acadêmicos o aprendizado é



intenso e permeia o contexto social, ampliando o escopo pedagógico da sua formação como médico.

REFERÊNCIAS

ROTTA, Maise Fernandes de; NASCIMENTO, Débora Dupas Gonçalves do Oliveira. Perspectivas profissionais e motivações de estudantes de Medicina para atuação na Estratégia Saúde da Família. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2020, v. 24, suppl 1 [Acessado 10 Setembro 2022], e190531. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.190531>>. Epub 26 Ago 2020. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/Interface.190531>.

BRANDÃO, Edermeson Roque Malheiro; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SILVA, Sylvania Sardenha da. Práticas de integração ensino-serviço-comunidade: Reorientando a formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2013, v. 37, n. 4 [Acessado 10 Setembro 2022], pp. 573-577. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000400013>>. Epub 22 Maio 2014. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000400013>.

HARRIS MG; GAVEL PH; YOUNG JR. Factors influencing the choice of specialty of Australian medical graduates. *The Medical journal of Australia*. 2005; 183(6):295-300. doi:10.5694/j.1326-5377.2005.tb07058.x



ENGAJAMENTO E COLABORAÇÃO POR MEIO DO METAVERSO MINECRAFT NO ENSINO FUNDAMENTAL

Engagement and collaboration through the Minecraft Metaverse in
Elementary School

Andressa Kotz¹
Catiane Schaurich²
Ederson Luiz Locatelli³

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Fundamental. Minecraft Education. Metaverso.

Keywords: Basic Education. Elementary School. Minecraft Education. Metaverse.

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve a experiência da exploração de mundo virtual colaborativo inserido em projetos educativos por meio da tecnologia Minecraft com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e uma turma da oficina de Robótica Educacional. O estudo tem por objetivo analisar a inserção do metaverso Minecraft no espaço escolar e o quanto vem tornando-se realidade e contribuindo para a aprendizagem. Além disso, proporcionará refletir sobre a inserção de tais tecnologias em projetos educativos e quais habilidades são desenvolvidas. O caminho metodológico aproximou-se da concepção ativa de aprendizagem em que os alunos são construtores do próprio conhecimento, visando uma prática pedagógica que desperte o interesse e propicie condições para o desenvolvimento de habilidades, competências e raciocínio crítico dos educandos.

¹ Especialista em Educação Moderna, Colégio Marista Santo Ângelo e andressa.kotz@maristas.org.br

² Mestranda em Ensino de Ciências, Colégio Marista Santo Ângelo e catiane.schaurich@maristas.org.br

³ Doutor em Educação, Rede Marista e ederson.locatelli@maristas.org.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atividade desenvolvida no projeto, possibilitou o desenvolvimento de diversas habilidades e competências englobando as diversas áreas do conhecimento, desta forma, destacamos duas competências da Base Nacional Comum Curricular (2018). Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. Segundo LOCATELLI; KOTZ; KOVATLI (2020), os estudantes “só usavam o software para jogar online, com o objetivo de brincar e de lutar no mundo virtual dos amigos”. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. Tendo essa premissa, foi adotado o software Minecraft, um jogo criado por Markus Persson e segue o estilo sandbox. O sandbox é um estilo de game em que são colocadas apenas limitações mínimas para o personagem. Com isso, o jogador pode vagar e modificar completamente o mundo virtual de acordo com a sua vontade. Para Schlemmer (2008), nos metaversos, espaços que reproduzem ambientes físicos se misturam a espaços que reproduzem o resultado da nossa imaginação, a fantasia vira “realidade” e podemos viver a “metáfora da nossa vida”, o que importa nesses mundos realmente é viver, experimentar, construir, comprar, interagir, brincar, enfim, conviver. Neste sentido, esta tecnologia contribui para que os estudantes ressignifiquem o seu uso e passem a considerá-la como possibilidade de construção do conhecimento.

RESULTADOS

Com essa atividade, evidenciou-se um maior envolvimento dos estudantes com os assuntos abordados em aula e, com isso, foi possível atingir o objetivo principal da atividade. A tecnologia instigou a motivação, o engajamento, o senso crítico dos estudantes e a socialização, as quais contribuíram significativamente para o



desenvolvimento das aprendizagens. O retorno dos estudantes também foi muito positivo e, muitos deles, colocaram que “foi interessante e importante a oportunidade de estudar e aprender jogando Minecraft, além de poder trabalhar com os colegas e fortalecer o trabalho em equipe”. Esta tecnologia também pode colaborar com o senso de cidadania e de colaboração na medida em que possibilita a criação de comunidades que se unem, deixando de lado o aspecto de competitividade que faz parte de muitos jogos. Além disso, o jogo estimula a construção de conhecimentos espaciais, matemáticos e de materiais, além de envolver criatividade, tomada de decisões e solução de problemas.

REFERÊNCIAS

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

LOCATELLI, Ederson Luiz; KOTZ, Andressa; KOVATLI, Marilei de Fátima. A construção de mundos virtuais no *minecraft education*: colaboração e conhecimento no ensino fundamental. . **Anais doCIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em:<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1068>>. Acesso em: 17 set. 2022.

SCHLEMMER, Eliane. **ECODI – A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso**. Cadernos IHU Ideias (UNISINOS), v. 6, p. 1-31, 2008.



EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO PROJETO JOVENS EMPREENDEDORES MOBILIZADO PELO SEBRAE (S/AUTOR)

Financial education in elementary education from the entrepreneurs project mobilized by SEBRAE

Autor

Palavras-chave: Educação financeira; Jovens empreendedores; Noções de finanças na infância; Aprendizagem criativa.

Keywords: Financial education; Young entrepreneurs; Notions of finance in childhood; Creative Learning.

INTRODUÇÃO

A educação financeira aparece como uma condição necessária para que os cidadãos possam exercer sua vida de forma digna, nesse sentido aprimorar tais conhecimentos a partir de uma educação integral e desde a infância se constitui como uma oportunidade para que o cidadão garanta uma vida social digna. Tal aprimoramento a partir do espaço educativo atende também o que se estabelece na Constituição Federal de 1988 no Art. 23 parágrafo V dispõem que é de responsabilidade da União, Estados e Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988). Ainda na Constituição Federal é descrito no Art. 205 a finalidade que a educação deve assumir na sociedade, de acordo com o texto da lei

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ao afirmar em sua carta magna como dever do Estado que o aprimoramento e qualificação para o trabalho e o exercício cidadão se daria a partir da educação, há um comprometimento para que haja políticas públicas que atenda a estes princípios, dentre eles a educação



financeira dispõe de elementos importantes para que se possa viver dignamente. Nesse sentido, o projeto empreendido pelo Sebrae contribui para que as crianças desde a mais tenra idade tenham criatividade empreendedora e tenha noções elementares de finanças as que prepararão para a vida adulta. Nesse sentido a presente pesquisa pretende apresentar um ensaio de como a partir da aplicação do projeto empreendido pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) as habilidades empreendedoras e de gerenciamento financeiro era internalizado?

Neste sentido o objetivo definido para essa discussão se efetivaria em refletir como as ações mobilizadas pelo projeto JEPP (jovens empreendedores primeiros passos) auxilia na composição de princípios importantes para a obtenção de uma educação emancipadora.

Os referencias teóricos servem de fundamentação para o estudo e são usados na análise dos resultados apresentados posteriormente. Sem desconsiderar os clássicos da área o trabalho deve considerar também publicações recentes, de periódicos especializados/conceituados, de livros, dissertações, teses ou ainda de trabalhos apresentados em eventos da área.

Utilizamos como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa de acordo com Triviños (1987) de acordo com o autor suas principais características são:

1º) [...] tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) [...] é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128)

O projeto foi aplicado na escola Municipal Monteiro Lobato na cidade de Curitiba, de forma a propiciar momentos de interações diversificadas entre crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental. As crianças eram levadas a pensar na criação de um pequeno negócio que



resultaria em uma verba que seria destinada a obtenção de uma recompensa para todas as crianças.

A partir da experiência as crianças puderam desenvolver alguns conhecimentos essenciais para aprendizagem, dentre eles o exercício do pensamento crítico, argumentação e resolução de conflitos.

Para esta pesquisa utilizamos como fundamentação teórica Savoia; Sato; Santana (2007) Halfeld (2004) Domingos (2011). Tais autores criaram uma série de estudos que corroboram com a problemática que buscamos elucidar a partir deste relato de experiência.

A educação financeira se faz importante no cotidiano educacional quando partirmos da premissa que as orientações oriundas do MEC preveem um conjunto diversificado de parâmetros e orientações que delineiam a

contextualização do ensino, de forma que os alunos sejam submetidos a um processo de aprendizagem apoiado no desenvolvimento de competências para sua inserção na vida adulta, mediante a multi-disciplinaridade, e o incentivo do raciocínio e da capacidade de aprender. (SAITO, SAVOIA E PETRONI, 2006, p. 7)

Nesse caso a compreensão dos elementos básicos de economia e finança dispõe de fundamentos importantes para que a criança na vida adulta execute sua vida financeira com dignidade e competência. Nesse sentido, o projeto empreendido pelo Sebrae contribui para que as crianças desde a mais tenra idade tenham criatividade empreendedora e internalize noções elementares de finanças as que prepararão para a vida adulta.

Os resultados obtidos a partir da aplicação do projeto foram elementos importantes para que houvesse a compreensão de como quando instigados os alunos, mesmo que tão pequenos, criam suas hipóteses e estratégias para obter um planejamento financeiro e utilizam-se da criatividade empreendedora para pensar novas possibilidades de rendimentos com os recursos disponíveis. Tal desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental é vital para



que as crianças tenham um repertório de como podem empreender e gerenciar seus recursos de modo que conquistem os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DOMINGOS, R. **Educação Financeira nas Escolas agora é realidade!** Instituto DSOP de Educação Financeira. 2011. Disponível em: <www.dsop.com.br>, acesso 23 ago. 2022.

HALFELD, M. **Investimentos**: como administrar melhor o seu dinheiro. São Paulo. Fundamento Educacional, 2004.

SAVOIA, J.R.F., SAITO, A. T., SANTANA, F. A. Paradigmas da Educação Financeira no Brasil. São Paulo. **Revista de Administração Pública**. Fundação Getúlio Vargas, Nov/Dez 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rap/v41n6/06.pdf> Acesso em: 21 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DO PERFIL DE PROFESSORES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB A COMPREENSÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Emergency Remote Teaching: Analysis of teachers' profile and their perceptions about learning difficulties under the understanding of neuropsychopedagogy

Vitor da Silva Loureiro¹
João Paulo Martins Campelo²
Adelina de Oliveira Novaes³
Fabrício Bruno Cardoso⁴

Palavras-chave: Covid-19. Percepção Docente. Ensino Remoto Emergencial. Dificuldades de Aprendizagem. Neuropsicopedagogia.

Keywords: Covid-19. Teachers Profile. Remote Teaching. Learning Difficulties. Neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Barros et al (2021) afirma que o modelo de ensino remoto emergencial, adotado no Brasil, na tentativa de conter o avanço da síndrome de Covid-19, acentuou tensões pré-existentes na educação, como: diferenças entre os sistemas de ensino, exclusão de educandos, prejuízos na aprendizagem, consequências em aspectos socioemocionais dos alunos.

Esta pesquisa faz parte de uma investigação maior que buscou compreender percepções de professores atuantes na educação básica sobre dificuldades de aprendizagem no decorrer da primeira onda da pandemia de Covid-19.

Desta forma, o recorte aqui apresentado foi norteado pela seguinte pergunta: qual o perfil dos docentes atuantes na educação

¹ Professor especialista, PPGE-GE/UNICID e LIEENP/Censupeg, e-mail: profvitorloureiro@gmail.com

² Professor graduado, PROFMAT/UFPI e LIEENP/Censupeg, e-mail: professor.joao@lerote.com.br

³ Professora Doutora, PPGE-GE/UNICID e CIERS-ed/FCC, adelnovaes@gmail.com

⁴ Professor Doutor, LIEENP/Censupeg e NUDCEN/UFRJ, fabricio@censupeg.com.br



básica e suas compreensões sobre o fenômeno das dificuldades de aprendizagem?

O estudo pretende colaborar com informações, ao considerar as incertezas que circundam o cenário de retomada das atividades escolares presenciais e as possibilidades de construções teórico-metodológicas oriundas da neuropsicopedagogia.

A fim de tecer uma compreensão acerca da questão proposta, assumiu-se o formato de pesquisa quantitativa, com formulário eletrônico em escala Likert, instrumento baseado em técnica psicométrica (McCLELLAND, 1976).

O questionário, divulgado em mídias sociais, foi respondido, entre os meses de maio e agosto de 2021, por docentes de diferentes localidades do país. Composto por 27 questões, o estudo alocou as perguntas em seções com temas principais. Dispondo de: seção 1 – Identificação e apresentação da pesquisa; seções 2 e 3 – Dados gerais dos entrevistados; seção 4 – Percepções sobre o período anterior ao do contexto da pandemia (questões de 15 a 18, a fim de produzir informações acerca de dificuldades de aprendizagem); e a seção 5 – Percepções sobre o contexto da pandemia (os itens numerados de 19 a 25, visaram a compreensão dos efeitos do ensino remoto emergencial no que concerne às dificuldades de aprendizagem; a questão 26 buscava dados acerca da opinião dos sujeitos sobre a necessidade ou não de um profissional especializado atuando na escola e a questão 27, em formato aberto, dava oportunidade para os entrevistados versarem sobre suas percepções).

Para análise dos resultados, utilizou-se um programa de criação e edição de planilhas e gráficos, com o propósito de estabelecer estatisticamente valores absolutos e relativos nos comparativos de categorias. (FONTELLES, 2009).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há muito se tem discutido sobre o fenômeno das dificuldades de aprendizagem e das possíveis contribuições dos diálogos das neurociências com a psicologia e a pedagogia, em especial no que diz respeito à construção de uma educação baseada em um novo paradigma, o qual favoreça o desenvolvimento integral dos educandos. (CARDOSO e QUEIROZ, 2019; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2010).

Nessa perspectiva, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPP, 2021) define a Neuropsicopedagogia como uma ciência transdisciplinar, pautada nos pressupostos da neurociência aplicada à educação, às teorias da aprendizagem e à psicologia cognitiva, tendo como objeto de estudo a relação do sistema nervoso com a aprendizagem em seus mais diversos contextos, considerando os sujeitos em suas integralidades.

RESULTADOS

Participaram do estudo 190 professores de redes públicas e privadas de diferentes localidades do país, entre março e agosto de 2021. As respostas obtidas evidenciaram que os docentes que perceberam sinais de dificuldades de aprendizagem em seus alunos encontram-se em uma média etária de 45 anos, com tempo de docência entre 16 anos e 7 meses. Aqueles que não percebem tais dificuldades possuem em média 39 anos de idade e tempo de docência de 12 anos. Sobre os possíveis entraves do ensino remoto, 44,3% afirmaram que, de forma parcial, o ensino remoto inviabilizou as suas percepções quanto às dificuldades de aprendizagem e que não se sentiam preparados para atuar com alunos nesta situação.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS PELO ESTUDO

Os resultados indicam que os professores, da mesma forma que assumiram perceber os sinais de dificuldades de aprendizagem dos educandos nas salas de aula, também apontaram para os entraves



gerados pela crise social e sanitária, considerando, neste estudo, o isolamento social e o ensino remoto emergencial. Também, foi possível depreender que os professores com uma postura mais assertivadiante do fenômeno possuem maior tempo de experiência docente, idade mais avançada e maior titulação, o que possivelmente os dá maior segurança para avaliar o desempenho de seus estudantes em diferentes dimensões, bem como planejar e desempenhar ações em prol do desenvolvimento pedagógico.

Podemos depreender que tais resultados dialogam com estudos que indicam a relevância do papel do professor bem como suas percepções acerca de seus educandos, da mesma forma apontam para a necessidade de ações e medidas públicas baseadas em evidências, que proporcionem aos docentes formação continuada para adequar seu trabalho aos diferentes contextos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. P., MACHADO L. M., FRANCO S., ZANON D., ROCHA, G. Relatório:Perda de aprendizagem na pandemia. **Instituto Unibanco e Insper**. Disponível em:

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemiaAcesso em: 10 ago. 2022

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário.

Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, 2019. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1238> Acesso em: 08 ago. 2022

FONTELLES, M.J.; SIMÕES, M.G.; FARIAS, S.H.; FONTELLES, R.G.S. **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. Belém – Pará, 2009.

Disponível em: https://cienciaussaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf Acesso em: 10 ago. 2022

McCLELLAND, J. A. G. Técnica de questionário para pesquisa. Publicado no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – **IFUFRGS** em julho de 1976 e disponível em:



<http://sbfisica.org.br/bjp/download/v06e/v06a06.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022

Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp). Código de ética Técnico Profissional. **Resolução SBNPp nº05 de 12 de abril de 2021**. Disponível em:

https://www.SBNPp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2020.pdf Acesso em: 05 ago. 2022

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain and education science in the classroom. Nova Iorque: **Teachers College Press**, 2010.



ESCOLARIZAÇÃO ABERTA NO ENSINO MÉDIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM O PROJETO CONNECT

Open Schooling in High School and Pedagogical Practices
Articulated with the CONNECT Project

Sueli Perazzoli Trindade¹
Raquel Pasternak Glitz Kowalski²

Palavras-chave: Escolarização Aberta; Projeto CONNECT; Práticas Pedagógicas.

Keywords: Open Schooling; CONNECT Project; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Os indivíduos obtêm informações instantaneamente graças a incorporação da tecnologia digital. Mudanças estão sendo observadas na educação e em diversas áreas que determinam os rumos do ensino e da aprendizagem, os impactos nas políticas, o desenvolvimento do ser humano crítico e criativo, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é criar práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva da escolarização aberta e nos fundamentos da educação. Por conseguinte, surge a necessidade de uma educação contemporânea, que vise o conhecimento multidimensional, a inovação nas práticas pedagógicas e nas concepções epistemológicas, o ensino contextualizado e articulado entre e além dos campos do conhecimento, e a introdução da aprendizagem colaborativa, com recursos didáticos e inovadores. Desta forma, “os alunos precisam estar preparados para eleger, deste universo de conhecimento, as informações relevantes e que propiciem uma aprendizagem significativa para sua vida” (BEHRENS, 2012, p. 188). Diante disso, questiona-se: como trabalhar práticas pedagógicas

¹ Doutoranda, PUCPR, suelipertrindade@gmail.com

² Pós-doutoranda, PUCPR, raquelpgk@gmail.com



inovadoras de aprendizagem com ações científicas na perspectiva da escolarização aberta na educação básica?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolarização aberta é caracterizada pelo amplo acesso do aluno a materiais e tecnologias; opções de escolha em relação a conteúdos e metodologias; e abertura a diferentes públicos, culturas e contextos (OKADA, 2020; WILLINSKY, 2006). Para apoiar a aprendizagem significativa dos alunos, baseada na escolarização aberta, o professor deve primeiro compreender a estrutura das ligações existentes entre tema e objeto. Como resultado, no processo de aprender a aprender, o professor converte seu pensamento em uma prática pedagógica. A partir desse conhecimento, surgiu a necessidade de utilizar a metodologia de aprendizagem baseada em projetos para oportunizar aos alunos pesquisas e ações que proporcionassem a ressignificação do ensino e da aprendizagem, articulados a diversos campos do saber, envolvendo teoria e práticas pedagógicas na educação básica. O Projeto CONNECT, que é financiado pela União Europeia e faz parte do Horizonte 2020, visa apoiar ações de atividades científicas envolvendo professores, estudantes, empresas, profissionais da ciência, universidades, comunidades e famílias. O desenvolvimento deste estudo baseia-se nos pilares: importar-se – conhecer – fazer, bem como nas práticas pedagógicas da escolarização aberta. Está associado a um grupo de estudos de um programa de pós-graduação em educação de uma importante instituição de Curitiba. Do ponto de vista da educação aberta, a relevância desta pesquisa está voltada para as teorias e práticas pedagógicas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem com um projeto em sala de aula. Isso é feito para capacitar os alunos a inovar e se envolver em práticas pedagógicas interativas que podem desafiá-los como participantes de aulas, pesquisadores e criadores de conhecimento científico.



RESULTADOS

Foram realizados cinco experimentos com alunos da primeira e segunda séries do ensino médio de uma escola estadual de Santa Catarina. Os resultados foram ligados às áreas de conhecimento ensinadas no novo ensino médio e ao tema COVID-19. Os achados deste estudo deixaram claro que alunos, instrutores e comunidade estiveram envolvidos na criação de experiências de aprendizagem. Por meio da integração de objetos, compreensão do currículo e identificação com os temas adotados, os relatos dos alunos participantes subsidiaram as informações obtidas nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a transversalidade com perspectiva transdisciplinar permitiu a compreensão dos fatos, a interpretação do contexto e a responsabilização na tomada de decisões. O desenvolvimento da cultura de aprendizagem é potencializado quando o professor envolve os alunos em atividades de aprendizagem criativas que tenham relevância, contexto local e oportunidades de interação. Isso estimula o aluno a buscar conhecimento, aprender ensinando, oferece novas experiências pedagógicas e promove protagonismo, autonomia e independência. Como resultado, quando o professor sugere questionamentos problematizadores, dialógicos e dialéticos, ocorre inovação nas práticas de ensino. A aprendizagem tende a ser maior quando a filosofia de ensino visa a inclusão, a abertura transdisciplinar e a conexão humana.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. (2012). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat.
- OKADA, A.; ROSA, L. Q.; SOUZA, M. V. (2020). **Escolarização aberta com mapas de investigação na educação em rede**: apoiando a pesquisa e inovação responsáveis (RRI) e a diversão na aprendizagem. *Revista Exitus, Santarém*, 10(1), 20-54.



WILLINSKY, Jhon. (2006). **The access principle**: the case for open access to research and scholarship. Cambridge: MIT Press.

AGRADECIMENTOS

Este estudo faz parte do projeto CONNECT financiado pelo programa de pesquisa e inovação Horizon 2020 da União Europeia sob o contrato de concessão nº. 872814.



ESCOLARIZAÇÃO ABERTA: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE

Open Schooling: a state of the art research

Jéssica Karollayne Pinheiro Lopes¹
Gabriele Polato Sachinski²
Patrícia Lupion Torres³

Palavras-chave: Cidadania Responsável; Conhecimento Científico; Educação de qualidade; Escolarização Aberta.

Keywords: Responsible Citizenship; Scientific knowledge; Quality education; Open Schooling.

INTRODUÇÃO

O conceito de Escolarização Aberta, do inglês *Open Schooling*, consiste em uma abordagem introduzida pelo Programa de Pesquisa e Inovação *Horizon 2020*, da União Europeia. A escolarização Aberta tem como principal desafio promover cidadãos com conhecimento científico, bem como aumentar os interesses dos jovens em carreiras científicas, pesquisa e inovação.

Como essa abordagem ainda não está muito difundida no Brasil, o presente trabalho consiste numa pesquisa do tipo estado da arte realizada pelo Mendeley, *software* para gestão de referências bibliográficas, com o objetivo de identificar as tendências e lacunas das pesquisas sobre Escolarização Aberta.

Esta pesquisa do tipo estado da arte aconteceu por meio dos descritores em inglês e português, “*Open Schooling*” OR “Escolarização Aberta”, nas bases de dados da ScieELO, ERIC e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), seguindo as etapas do

¹ Doutoranda em Educação da PUCPR. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Letras - Português e Espanhol pela PUCPR. E-mail: karollayne.pl@hotmail.com

² Doutoranda em Educação da PUCPR. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Letras - Português e Inglês pela PUCPR. E-mail: gabisachinski@gmail.com.br

³ Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Mestre em Educação pela PUCPR. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR. E-mail: patorres@terra.com.br



protocolo de revisão propostas por Schavion (2015), Botelho, Cunha e Macedo (2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com vistas a promover o ensino de ciências para uma cidadania responsável, a Escolarização Aberta propõe uma conexão entre os três tipos de aprendizagem: a formal, não formal e informal. Por essa razão, a Escolarização Aberta apoia as escolas a preparar os estudantes como participantes ativos em projetos sobre questões do mundo real em cooperação com especialistas, pesquisadores, famílias, educadores e comunidades locais para juntos construir um futuro melhor (OKADA; RODRIGUES, 2018; OKADA; ROSA; SOUZA, 2020; BEHRENS; TORRES, 2022).

Para que os estudantes possam ampliar conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora da escola, Okada, Rosa e Souza (2020) defendem que a Escolarização Aberta faz uso de projetos baseados na aprendizagem, de resolução de problemas e de pesquisa-ação participativa, a fim de integrar a aprendizagem formal e informal por meio de métodos centrados nos estudantes, tal como o mapeamento de investigação, denominado em inglês *inquiry mapping*. Esse método participativo possibilita criar cenários de problemas reais para promover projetos de Escolarização Aberta e envolver vários parceiros na identificação de questões sociocientíficas relevantes.

RESULTADOS

Inicialmente, a pesquisa foi realizada na BDTD com os descritores em inglês e português, “Open Schooling” OR “Escolarização Aberta”, contudo nenhum registro foi encontrado. Por essa razão, realizou-se uma busca na base de dados SciELO, resultando em apenas um artigo científico escrito em língua espanhola.

Devido à escassez de resultados, optou-se por realizar uma busca na base de dados ERIC, obtendo-se vinte e duas pesquisas



escritas em língua inglesa. Não obstante, uma delas foi excluída por estar duplicada. Ressalta-se que, na base de dados ERIC, utilizou-se o filtro “artigos científicos revisados por pares” com o intuito de incluir nesta pesquisa do tipo estado da arte apenas estudos com rigor metodológico.

Ao total, vinte e dois artigos foram exportados para o Mendeley, os quais foram organizados em diferentes pastas. Em seguida, realizou-se uma leitura criteriosa do título, resumo e palavras-chave de todos os resultados obtidos com vistas a incluir nesta pesquisa do tipo estado da arte somente estudos sobre Escolarização Aberta.

Dos vinte e dois artigos analisados, seis foram excluídos desta pesquisa, porque, embora mencionassem *Open Schooling*, sua concepção estava atrelada ao conceito de Escola Aberta, referindo-se ao processo de democratização do sistema educacional por meio da criação de escolas públicas.

Em contrapartida, quinze dos vinte e dois artigos analisados também não atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos nesta pesquisa do tipo estado da arte, uma vez que o termo *Open Schooling* foi utilizado pelos pesquisadores no sentido de Educação Aberta, nome dado a um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que fazem uso de tecnologias da informação e comunicação para compartilhar conhecimentos e facilitar o acesso à educação para diferentes públicos.

Desse modo, o único estudo que atendeu aos critérios de inclusão desta pesquisa do tipo estado da arte foi o artigo científico intitulado *Factors Influencing Teachers' Adoption of AR Inquiry Games to Foster Skills for Responsible Research and Innovation*, de Okada, Kowalski, Kirner e Torres, publicado em 2019.

Embora o objeto de estudo desses pesquisadores tenha sido a Pesquisa e Inovação Responsáveis, do inglês *Responsible Research and Innovation*, eles realizaram um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, na educação superior, apresentando um



conceito de Escolarização Aberta condizente ao elaborado pelo Programa de Pesquisa e Inovação *Horizon 2020*, da União Europeia.

Por fim, conclui-se que as pesquisas e divulgações sobre Escolarização Aberta ainda são escassas tanto em âmbito nacional como internacional. Por essa razão, mais pesquisas são necessárias sobre essa temática, pois urge a necessidade de que as escolas promovam o ensino de ciências para uma cidadania responsável.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. Transforming dialogic education combined with the vision of complexity: the experience of open schooling in Project CONNECT. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22 n. 72, p.9-33,2022. Disponível em: v. 22 n. 72 (2022): Escolas criativas, complexidade e consciência planetária | Revista Diálogo Educacional (pucpr.br) v. 22 n. 72 (2022): Escolas criativas, complexidade e consciência planetária | Revista Diálogo Educacional (pucpr.br) Acesso em: 10 ago. 2022.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano de Almeida Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eetronica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: <<https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OKADA, Alexandra; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; KIRNER, Claudio; TORRES, Patrícia Lupion. Factors Influencing Teachers' Adoption of AR Inquiry Games to Foster Skills for Responsible Research and Innovation. *Interactive Learning Environments*, v. 27, n. 3, pp. 324-335, 2019. Disponível em: <Factors influencing teachers' ado... preview & related info | Mendeley>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OKADA, Alexandra; RODRIGUES, Eloy. A educação aberta com ciência aberta e escolarização aberta para Pesquisa e Inovação Responsáveis. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira (Orgs.). **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação**. São Paulo: Blucher, 2018.

OKADA, Alexandra; ROSA, Luziana Quadros da; SOUZA, Márcio Vieira de. Escolarização aberta com mapas de investigação na educação em rede: apoiando a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI) e a diversão na aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, n. 1, 2020, pp. 01-36. Disponível em:



<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1439>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHIAVON, Sandra Helena. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores:** uma discussão metodológica. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2015-10-09T084100Z-2970/Publico/Sandra%20Helena.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

AGRADECIMENTOS

Este projeto recebeu financiamento do Programa de Pesquisa e Inovação Horizon 2020 da União Europeia sob o contrato de subvenção nº. 872814.



ESCRITA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Writing and professional development of teachers in a
Community of practice

Luís Felipe Batista Mestre¹

INTRODUÇÃO

A escola e a profissão docente têm vindo a ser questionadas no sentido de se romper com uma cultura profissional que continua a assegurar a conservação da “gramática da escola” de raiz Lassaliana e de contrariar o modelo escolarizado ainda dominante em muitas práticas de formação. Pretende-se, deste modo, que os professores se assumam como profissionais intelectuais (Giroux, 1997) que investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol dos alunos e da comunidade educativa, e que, assim, se desenvolvem profissionalmente e contribuem para ultrapassarem o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como principal objetivo compreender como é que a escrita profissional se integrou num projeto de formação pela investigação e constituiu uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito de uma comunidade de prática, já estabelecida, o Movimento da Escola Moderna. Para tal, em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado (Amado & Freire, 2017; Yin, 2009), sendo o caso um Projeto de Investigação-formação com a duração de dois anos, tendo como sub-casos os seis professores e o seu processo formativo. Utilizaram-se vários processos de recolha e análise de dados, dos quais destacamos as

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



entrevistas semidiretivas individuais e as entrevistas de Focus Group aos professores, a análise documental de ensaios escritos, e publicados na revista Escola Moderna, e a análise de conteúdo das entrevistas e dos diários produzidos pelos professores durante o projeto.

Em termos teóricos, o Projeto de Investigação-formação investigado enquadra-se nos modelos de investigação profissional colaborativa (BERA-RSA, 2014; Timperley et al., 2014), em que se destacam as comunidades de prática e de indagação (Kennedy, 2014; Sachs, 2009). A perspetiva sociocultural da escrita (Kostuoli, 2005), tal como as comunidades de práticas profissionais (Wenger et al. 2002), são outros dois campos teóricos que sustentam também a presente investigação.

Os dados sugerem que o Projeto de Investigação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a sua intencionalidade, sistematicidade e carácter público, em prol da melhoria das práticas, da produção de conhecimento e da sua divulgação. A produção da escrita na forma de diários e ensaios, apoiada de forma cooperada e dialógica pelos pares, e aprofundada por uma utilização crítica da teoria, contribuíram para uma maior reflexão da prática e uma construção de conhecimento mais sustentada. Os resultados apontam, deste modo, para que o Projeto de Investigação-formação se constituiu como uma real experiência de desenvolvimento profissional dos professores e permitem discutir de forma detalhada os processos que terão favorecido esse desenvolvimento, trazendo contributos relevantes para a formação contínua de professores, enquanto campo de conhecimento e de ação.

REFERÊNCIAS

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), **Manual de investigação qualitativa em educação** (p.121-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.



Giroux, H. (1997). **Os professores como profissionais intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artmed.

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. **Professional Development in Education**, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>

Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s)*. **Textual practices and learning processes in sociocultural settings** (pp. 1-26). Springer.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas** (pp. 99-118). Edições Pedagogo.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). **Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration**. New Zealand Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Harvard Business School Press.

Yin, R. (2009). **Case study research. Design and methods**. Sage Publications.

Writing and professional development of teachers in a Community of practice

Luís Felipe Batista Mestre¹

INTRODUÇÃO

A escola e a profissão docente têm vindo a ser questionadas no sentido de se romper com uma cultura profissional que continua a assegurar a conservação da “gramática da escola” de raiz Lassaliana e de contrariar o modelo escolarizado ainda dominante em muitas

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



práticas de formação. Pretende-se, deste modo, que os professores se assumam como profissionais intelectuais (Giroux, 1997) que investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol dos alunos e da comunidade educativa, e que, assim, se desenvolvem profissionalmente e contribuem para ultrapassar o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como principal objetivo compreender como é que a escrita profissional se integrou num projeto de formação pela investigação e constituiu uma experiência significativa para o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito de uma comunidade de prática, já estabelecida, o Movimento da Escola Moderna. Para tal, em termos metodológicos, a investigação organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado (Amado & Freire, 2017; Yin, 2009), sendo o caso um Projeto de Investigação-formação com a duração de dois anos, tendo como sub-casos os seis professores e o seu processo formativo. Utilizaram-se vários processos de recolha e análise de dados, dos quais destacamos as entrevistas semidiretivas individuais e as entrevistas de Focus Group aos professores, a análise documental de ensaios escritos, e publicados na revista Escola Moderna, e a análise de conteúdo das entrevistas e dos diários produzidos pelos professores durante o projeto.

Em termos teóricos, o Projeto de Investigação-formação investigado enquadra-se nos modelos de investigação profissional colaborativa (BERA-RSA, 2014; Timperley et al., 2014), em que se destacam as comunidades de prática e de indagação (Kennedy, 2014; Sachs, 2009). A perspetiva sociocultural da escrita (Kostuoli, 2005), tal como as comunidades de práticas profissionais (Wenger et al. 2002), são outros dois campos teóricos que sustentam também a presente investigação.



Os dados sugerem que o Projeto de Investigação-formação refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a sua intencionalidade, sistematicidade e carácter público, em prol da melhoria das práticas, da produção de conhecimento e da sua divulgação. A produção da escrita na forma de diários e ensaios, apoiada de forma cooperada e dialógica pelos pares, e aprofundada por uma utilização crítica da teoria, contribuíram para uma maior reflexão da prática e uma construção de conhecimento mais sustentada. Os resultados apontam, deste modo, para que o Projeto de Investigação-formação se constituiu como uma real experiência de desenvolvimento profissional dos professores e permitem discutir de forma detalhada os processos que terão favorecido esse desenvolvimento, trazendo contributos relevantes para a formação contínua de professores, enquanto campo de conhecimento e de ação.

REFERÊNCIAS

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), **Manual de investigação qualitativa em educação** (p.121-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Giroux, H. (1997). **Os professores como profissionais intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artmed.

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. **Professional Development in Education**, 40(5), 688-697.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>

Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. In T. Kostouli (Ed.), **Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings** (pp. 1-26). Springer.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas** (pp. 99-118). Edições Pedagogo.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). **Teacher professional learning and development: best evidence synthesis**



iteration. New Zealand Ministry of Education.
<https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>

Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. (2002). **Cultivating communities of practice:** a guide to managing knowledge. Harvard Business School Press.

Yin, R. (2009). **Case study research. Design and methods.** Sage Publications.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE QUÍMICA: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Supervised internship in Chemistry: perceptions and contributions to teacher education

Priscila Rosa Franco¹
Neusa Nogueira Fialho²

Palavras-chave: Estágio de química. Estágio supervisionado. Ensino de química. Química no Ensino Médio.

Keywords: Chemistry internship. Supervised internship. Chemistry. teaching. Chemistry in high school.

INTRODUÇÃO

Garantir uma formação de qualidade para professores é essencial para o desenvolvimento da educação. Para muitos licenciandos de química estágio é o primeiro contato com a realidade escolar, possibilitando um novo olhar para o contexto educacional, aliando a teoria à prática.

Esse trabalho de pesquisa possui caráter qualitativo, cujo objetivo é descrever as experiências vivenciadas no campo de estágio, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e as possíveis estratégias de ensino que visem a uma educação transformadora. A questão norteadora deste estudo é: Como o estagiário pode contribuir com o desenvolvimento das aulas do professor regente?

Muito se tem a melhorar em relação à qualidade da educação. Deste modo destacamos neste estudo as contribuições da estagiária em relação ao Estágio Supervisionado Ensino de Química Geral realizado em um colégio da Rede Estado do Paraná, para alunos do

¹ Estudante de Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, prii.franco23@gmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, neusa_nf@yahoo.com.br.



Ensino Médio, onde notou-se que os problemas que afetam o ensino e a aprendizagem vão desde a falta de recursos didáticos até o fator desmotivação, tanto de alunos quanto de professores.

Trata-se de um estágio de observação que envolveu como público-alvo estudantes do Ensino Médio, dos primeiros anos. As propostas apresentadas pela estagiária, em contribuição às aulas da professora regente foram: elaboração de um plano de aula e auxílio na aplicação de uma avaliação por pares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado é regulamentado pela Lei 11.788/08, e possibilita ao estudante acadêmico a busca pela superação dos desafios que surgem no processo educacional. Garcez *et.al* (2012) confirmam a importância da formação pela pesquisa no estágio, auxiliando na preparação dos futuros docentes através de vivências mais afetivas na escola. Ademais, o professor de química, bem como o de outras áreas precisa agir como mediador, auxiliando o estudante a construir seu próprio conhecimento.

Segundo as autoras Dos Santos *et.al* (2020), a formação inicial deve contemplar os âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a fim de capacitar o futuro docente a assumir uma postura reflexiva e manter-se sempre atualizado, buscando metodologias atuais de ensino e aprendizagem. O estágio possibilita aos licenciandos colocar em prática tudo o que aprenderam, inclusive a utilização de materiais didáticos educacionais elaborados durante o curso de graduação. Entende-se que as metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, protagonismo, pensamento crítico, trabalho em equipe e interação social de forma interdisciplinar.



RESULTADOS

Durante o estágio foram desenvolvidas atividades variadas pelo professorregente e, mediante observações, ficou evidente que os alunos estão desmotivados. Percebeu-se que, aulas mais dinâmicas, com metodologias ativas, podem ser utilizadas a fim de tornar as aulas mais atrativas para os alunos, tais como: sala de aula invertida, aprendizagem por problemas, estudo de caso, entre outros. Sendo assim, elaborou-se um plano de aula sobre Óxidos para a turma do 1ºano do EnsinoMédio, o qual foi desenvolvido pelo método expositivo dialogado. A avaliação por pares foi sugerida e bem aceita pela professora regente, que elaborou três modelosde provas diferentes. Os alunos foram divididos em seis grupos, onde cada grupo respondia uma avaliação. Após o término as avaliações eram trocadas e um grupo corrigia a avaliação de outro grupo. Os alunos realizaram a atividade com entusiasmo. Essas metodologias ativas, além de aliarem o conteúdo à realidade dos estudantes, estimulam habilidades cognitivas e socioemocionais.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, V. B.; MUNIZ, S. S.; DA SILVA, D. M. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 13, 2020. Disponível em: [A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA | SANTOS | Facit Business and Technology Journal\(faculdadefacit.edu.br\)](https://www.facit.edu.br/revista/index.php/revista/article/view/13). Acesso em: 31 de agosto de 2022.

GARCEZ, E. S. C. et al. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012. Disponível em: [Vista do O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência \(ufsc.br\)](https://www.ufsc.br/revista/index.php/revista/article/view/13). Acesso em: 31 de agosto de 2022.



ESTILOS INTELECTUAIS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO NOVO ENSINO MÉDIO

Intellectual styles used in the new high school teacher's pedagogical practice

Sérgio Inácio Torres¹
Luciana Ribeiro Salomão²

Palavras-chave: Currículo. Estilos Intelectuais. Novo Ensino Médio; Professores.

Keywords: Curriculum. Intellectual styles. New High School. Teachers.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos deste estudo são pesquisas nas áreas de currículo e da “Estilos Intelectuais” (Zhang STERNBERG, 2005) e o Currículo na perspectiva da reflexão sobre a prática (SACRISTÁN, 2000), aqui direcionada ao Novo Ensino Médio. O objeto está na aplicação de estratégias de ensino para professores do Novo Ensino Médio. Justifica-se a pesquisa pela diversidade de atuação dos docentes do Novo Ensino Médio frente às preferências no processamento de informações e a novamodalidade. Quais os estilos que constituem as preferências dos docentes para o Novo Ensino Médio (NEM)?

A nova organização curricular do NEM exige metodologias para o ensino- aprendizagem, assim como docentes com preferências de estilos intelectuais. Deste modo, o estilo global assegurará a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-

¹ Professor e pianista, Bacharel e Licenciado em Música com mestrado em Educação Musical edoutorando em Cognição Musical com bolsa da CAPES. pianistasergiotorres@gmail.com

² Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, Pedagoga, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, salomao.luh@gmail.com e luciana.salomao@escola.pr.gov.br



aprendizagem e a pesquisa como fonte de inovação, por meio da amplitude dessa proposta. A preferência ao estilo legislativo proporcionará a abertura para a diversidade dos sujeitos e de culturas, à defesa dos direitos humanos e à sustentabilidade do meio ambiente. O estilo hierárquico contribuirá como princípio a diversificação da oferta, que permitirá aos estudantes escolher e experienciar trajetórias escolares, como forma independente de trabalhar.

A metodologia é uma abordagem exploratória, qualitativa e tendo como instrumentos a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados via *Thinking Styles Inventory- Revised II (TSI-R2)* por meio de estudo piloto preliminar (COOPER; SCHINDLER, 2003). Os participantes neste estudo foram 11 docentes do Ensino Médio, sendo 8 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Os professores pertencem a diferentes áreas do conhecimento: 1 de matemática, 3 de língua portuguesa, 1 de história, 2 de educação física, 1 de inglês, 1 de ciências e 2 de arte. Os entrevistados apresentam experiência educacional entre 15 e 20 anos.

CURRÍCULO

O currículo integra a centralidade do projeto político-pedagógico, pois oportuniza o processo de ensino-aprendizagem. Este é a manifestação da função socializadora da escola. Nele estão expressos os objetivos e objetos de aprendizagem e as formas de desenvolvê-los, com a projeção intencional das aprendizagens propostas, esperadas e geradas (SACRISTÁN, 2000). Ainda, Sacristán (2000) nos afirma que é na “prática que todo projeto, toda ideia e intenção, se faz realidade; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente das declarações e propósitos de partida.”

Sendo assim, a reorganização do currículo do Novo Ensino Médio (PARANÁ, 2021) visa o trabalho didático-pedagógico das áreas de conhecimento, na proposta da interdisciplinaridade dos componentes curriculares com o desenvolvimento de competências e habilidades.



ESTILOS INTELECTUAIS

Para Sternberg (1997, p. 79), os estilos são as preferências para processar novas informações, para tanto, criou a teoria do autogoverno mental, na qual sistematiza em 13 estilos, o pensamento dos seres humanos. Segundo Sternberg (1997), a teoria está ligada, às maneiras com que são governadas as sociedades existentes no mundo. Nisto se enquadram em 5 dimensões, são elas: (a) funções, (b) formas, (c) níveis, (d) escopos e (e) tendências (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Emir (2013) descreve que ocorrem três funções: - os pensamentos legislativo, executivo e judicial; quatro estilos básicos de pensamento. Além das nessa das formas: como: monárquica, hierárquica, oligárquica e anárquica; dois estilos básicos: local e o global (ZHANG; STERNBERG, 2006). Com relação aos escopos, mais umas das dimensões do autogoverno mental, existem dois: o interno, e o externo. Os estilos de pensamento concernentes à dimensão de inclinações e tendências são o liberal eo conservador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do inventário empregado: *Thinking Styles Inventory - Revised II (TSI-R2)* na sua versão traduzida juramentada para o português, foi possível levantar as médias referentes aos 13 estilos, as quatro maiores médias foram: - o estilo global pontuou com $M= 43$. Em segundo, o estilo legislativo aferiu a $M = 31$. Em terceiro, o estilo hierárquico $M = 26$. Por fim, o estilo interno, $M = 23$. Salientamos que o instrumento original que elenca os estilos já foi testado no ensino superior e médio em alguns países. Dessa forma, como se trata de um instrumento originalmente validado e com evidências de validade no Brasil para o ensino médio, depreende-se que poderá ser aplicado com docentes de qualquer série.

Esse inventário mostra as preferências dos docentes no processamento das informações independente da área, a qualquer momento. Certamente que, de acordo com os referenciais, poderá ter



resultados diferentes ao longo dos anos. Baseando-nos nos estilos de pensamento dos docentes, poderemos traçar, no futuro, linhas com bases cognitivas para avaliações das suas práticas pedagógicas segundo seus estilos. Por exemplo: temos o trabalho individual fortemente utilizado no estilo interno e o trabalho em grupo como preferência característica do estilo externo. No que tange ao docente com estilo interno, este tende a responder muito pouco em atividades em grupo; porém, se esse sujeito tem esse conhecimento sobre seu modo de agir, pode enfatizar suas peculiaridades de executar tarefas sozinho, além de buscar desenvolver práticas e estratégias para suas atividades em grupo. Sabemos que o docente que está de posse desse cabedal de conhecimento de estilos, poderá agir de maneira mais eficaz na sua prática.

REFERÊNCIAS

- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: PR: SEED/PR, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, A.R.J; CASALI, A.M.D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa. v. 12,n.2, p.207 - 231; Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68419274001.pdf>>. Acesso em: 01 set 2022
- STERNBERG, R. J. **Thinking styles**. New York: Cambridge University Press, 1997.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, 17(1), 1-53, 2005.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. **The nature of intellectual styles**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.



EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: PERFIL LEITOR DOS GRADUANDOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

READING EXPERIENCES OF THE LITERARY TEXT: READER PROFILE OF UNDERGRADUATES OF LETTERS AND PEDAGOGY

Micheli Cristiana Ribas Camargo¹
Otto Leopoldo Winck²
Cristina Yukie Miyaki³

Palavras-chave: Sociologia da Leitura; Formação de leitores do texto literário; Perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia.

Keywords: Sociology of Reading; Formation of readers of the literary text; Reader profile of undergraduates of Letters and Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete o perfil leitor dos graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia, diante dos desafios enfrentados pelo ensino de literatura em relação à formação de novos leitores do texto literário. Isso porque, para que os licenciados de ambos os cursos sejam mediadores de leitura eficientes na educação básica, é necessário que esses discentes sejam, primeiro, leitores.

Assim, levando em conta a efetividade dos cursos de Letras e Pedagogia no propósito de formar professores leitores, indaga-se: qual é o perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos)? A partir dessa questão orientadora do estudo, questiona-se: os formandos desses cursos se consideram leitores? E qual o papel da universidade na formação desses que serão futuros formadores de leitores na Educação Básica? Desse modo, o objetivo deste estudo é

¹ Mestranda em Letras (UEM). Bacharel em Jornalismo (UFSC) e graduanda do oitavo período do curso de Letras Português – Inglês (PUCPR). E-mail: micheliribasfotoearte@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ottowinck@yahoo.com.br.

³ Possui Pós-doutorado em Linguística (UFSC). Doutora em Linguística (UFSC). E-mail: cristinaymiyaki@gmail.com.



analisar o perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos).

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa e quantitativa. Após o levantamento bibliográfico, foi realizada a coleta de dados referentes ao perfil dos graduandos do curso de Letras Português-Inglês e Pedagogia da PUCPR, turmas dos 8º períodos, por meio de uma pesquisa de campo¹. Já como técnica de pesquisa, foi utilizada a aplicação de questionário on-line. A sistematização dos dados envolveu a seleção das informações, a categorização dos dados e, por fim, a tabulação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo apoia-se nas teorias da Sociologia da leitura, refletindo a respeito da leitura do texto literário a partir da influência de mediadores de leitura em geral. Inclusive, quando se pensa na formação de leitores, procura-se entender os motivos que fazem com que certos livros sejam mais lidos que outros, independentemente do cânone (conjunto de textos valorizados). E é a promoção da leitura, por parte de professores, especialmente, que impulsiona a formação de novos leitores (AGUIAR, 2011).

Entende-se que a literatura pode ser o instrumento de apoio, de transformação individual (PETI, 2010). Mas, para ler adequadamente, o leitor literário precisa passar por um processo de formação (HANSEN, 2005). Logo, a leitura crítica deve ser iniciada na Educação Básica e continuada na universidade.

Além disso, os hábitos sobre o que se lê e os modos como se lê mudam através do tempo, do público leitor, do suporte e das partilhas entre uma comunidade de leitores. Assim, partindo da concepção da leitura como uma prática cultural (Chartier, 2011), os principais autores em que este estudo se baseia são: Abreu (2006), Aguiar (1996, 2011), Chartier (1999, 2002), Hauser (1977) e Petit (2009, 2010).

¹ Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP): CAAE: 60911022.1.0000.0020.



RESULTADOS

Primeiramente, foi constatado que os principais mediadores de leitura ao longo da formação dos 49 participantes da pesquisa foram a mãe e os(as) professores(as). Além disso, 90% se consideram leitores do texto literário; 40% lê de um a dois livros por mês; 44% leu de uma a cinco obras canônicas durante a graduação.

Ao tentar compreender os hábitos de leitura dos futuros mediadores, percebe-se que os graduandos de Letras possuem um repertório leitor maior de leitura que os da Pedagogia, o que pode ser motivado pela diferença na matriz curricular em relação a quantidade de disciplinas de literatura. Além disso, os sujeitos dessa pesquisa leem, principalmente, livros indicados pelos professores, inclusive por falta de tempo. A maioria afirma que se sente inseguro para mediar literatura em sala de aula, por falta e prática ou de aprofundamento.

Verifica-se que uma disciplina ou curso de extensão voltada à mediação de leitura, práticas de ensino de literatura em um dos estágios obrigatórios, grupos de leitura, projeto de contação de histórias, poderiam ser alternativas para ampliar o leque de possibilidades de preparo profissional desses futuros mediadores de leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP, 2011, p. 104-116, v. 11.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, jan.-mar. 1996, p. 12-23.

CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2006.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. IN: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília: Editora da UNB, 1999, pp. 11-31.



CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo; Estação Liberdade, 2011. P.77-106.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Algés: DIFEL, 2002.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Marcia; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.13-44.

HOUSER, Arnold. **Sociología del arte**. Tradução de Vicente Romano Villalba. 2. ed. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1977.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2010.



FERRAMENTAS DIGITAIS E SEUS USOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Digital tools and their uses in pedagogical practices in basic education

Rosilei Ferrarini¹

Palavras-chave: Educação básica; Práticas pedagógicas; Tecnologias digitais; Transformação digital; *Microsoft Showcase School*.

Keywords: Basic education; Pedagogical practices; Digital technologies; Digital transformation; Microsoft Showcase School

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da pesquisa centrou-se nas práticas pedagógicas com tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), na educação básica. Como pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso único, objetivou responder à problemática: quais os usos das ferramentas da *Microsoft* que potencializam o ensino pela pesquisa, com enfoque interdisciplinar, no ensino médio bilíngue de Colégios de uma rede paranaense? Como caso único entendeu-se as “práticas pedagógicas com TDIC” desenvolvida pela rede de colégios, num total de 5 unidades. Esses colégios foram agraciados com o título *Showcase School* pela *Microsoft*, o que remete a uma característica particular, portanto, um caso típico e revelador, embora possam evidenciar certas semelhanças com outras situações e casos. Os Colégios, fundados a partir de 2015, possuem o mesmo perfil ou características, centrando-se a investigação na problemática, ressaltando situações, processos e episódios da prática desenvolvida (MORGADO, 2013). A investigação realizou-se por estudos

¹ Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: rosilei.ferrarini@pucpr.edu.br / ruferrarini1@gmail.com



documentais: análise da proposta pedagógica dos Colégios Internacionais envolvidos, do programa educacional da *Microsoft* e dos relatórios elaborados pelos Colégios relativos ao título de *Showcase School*. Na coleta de dados *in loco*, aplicou-se questionário *online* aos professores investigando, além da formação recebida, quais, como e em que situações usam as ferramentas *Microsoft* e quais transformações imprimem à prática pedagógica. Aos gestores dos Colégios aplicou-se entrevista semiestruturada sobre o apoio dado ao processo. Criou-se um sistema de categorias de análise a partir do próprio conteúdo coletado, após análises particularizadas de cada documento e instrumentos, realizando posteriormente a triangulação dos dados conforme proposto por Morgado (2013). As fundamentações do estudo basearam-se em referenciais teóricos do.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As fundamentações do estudo basearam-se em referenciais teóricos do paradigma educacional da complexidade em Morin (2006), Moraes (1997; 2012a e 2012b) e Behrens (2005 e 2013); da metodologia da pesquisa em Demo (1994, 2004, 2005 e 2011), Pozo (1998a e 1988b), Torres (2000; 2004 e 2014), Souza *et al.* (2015 e 2018) e Cerqueira *et al.* (2016); das possibilidades da interdisciplinaridade, em Morin (2012), Fazenda (2006), Sommerman (2008), Hernández e Ventura (1998), e do uso das TDIC em Cool, Monereo (2010), Cool, Mauri e Onrubia (2010), Kenski (2012) e Moran (2013 e 2018).

RESULTADOS

Identificou-se convergência entre a proposta pedagógica dos Colégios e o programa educacional da *Microsoft*, destacando-se o processo ensino-aprendizagem inovador, o desenvolvimento de habilidades para o século XXI, particularmente, pela metodologia própria da Rede, denominada de “Oficinas de Aprendizagem”, distante dos paradigmas educacionais conservadores, e o desenvolvimento de



um currículo temático interdisciplinar, não seriado, visando a transdisciplinaridade. Todas as possibilidades de uso das TDIC avaliadas pela Microsoft são realizadas pelos Colégios, que vão além. Foi identificado o uso efetivo de nove ferramentas da Microsoft, sendo oito ferramentas do pacote Office 365 (*PowerPoint, Sway, Forms, Excel on-line, Word online, Teams, OneNote e Skype*) e o *Minecraft* como construção de games. Todas potencializam o processo pedagógico. Os usos das ferramentas indicam duas vertentes: a organização do trabalho pedagógico e a realização da prática pedagógica. Na 1ª vertente, revelou-se uso inovador das TDIC no trabalho em equipe desenvolvido pelos professores e equipe gestora, o que potencializa a metodologia institucional. Para a organização do trabalho individual do professor encontrou-se semelhança ao de práticas convencionais. Na 2ª vertente, a da prática pedagógica, concluiu-se que são vivenciados dois usos distintos das TDIC pelos professores: aqueles que ainda as usam para “dar aulas”, em menor frequência, podendo distorcer a metodologia; e, por aqueles que as usam orientando os alunos, em maior frequência, potencializando a metodologia, em que o professor compreende e realiza outro papel que não o de transmissão do conhecimento. O aspecto mais condizente e favorecedor da potencialização da metodologia da Rede, portanto, encontra-se nos usos que os alunos fazem das TDIC na produção do seu conhecimento. A introdução das TDIC nos Colégios não provocou mudanças na sua prática pedagógica, mas a potencializou e promoveu o que se denomina de transformação digital. A criação de rede própria de professores *MIE Expert Trainner* pela Rede de Colégios é possível, bem como mais bem potencializada a prática pedagógica com enfoque interdisciplinar no uso das TDIC.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013

CERQUEIRA, Rodrigo Júlio; GUIMARÃES, Loevanil Marcial; NORONHA, José Leonardo. Proposta de aplicação da metodologia PBL (aprendizagem baseada em problemas) em disciplina do curso de graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), **Internacional Journal Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/ijoal/article/view/1098>. Acesso em: 12 jul.2018.

COOL, Cesar; MAURI, Tereza; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação – do projeto técnico- pedagógico às práticas de uso. *In*: COOL, Cesar; MAURI, Tereza; ONRUBIA, Javier **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COOL, Cesar; MONEREO, Carles. O impacto das TIC sobre a educação e a psicologia da educação. *In*: COOL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A globalização: um caminho entre a teoria e a prática. *In*: HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho - conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.



MORAES, Maria Cândida. Docência Universitária no paradigma da complexidade: caminhos para a visão transdisciplinar. *In*: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2012a.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. *In*: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Org.).

Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2012b.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte I, p. 1-23.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. e-book Kindle.

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. *In*: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 2012.

MORIN, Edgar. Os princípios do conhecimento pertinente. *In*: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

POZO, Juan Ignacio; ANGÓN, Yolanda Postigo. A solução de problemas como conteúdo procedimental da educação básica. *In*: POZO, Juan Ignacio (Org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María Del Puy Pérez. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. *In*: POZO, Juan Ignacio (Org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998b.



SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, S. L.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, ano 31, v. 5, 2015.

SOUZA, Samir; DOURADO, Luís. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 21 nov. 2018.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem:** uma proposta crítica de laboratório de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion. Redes e conexões para compor os liames do conhecimento. In.: **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba : SENAR - PR., 2014. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/agrinho/>. Acesso em 12 ago 2019.

TORRES, Patrícia Lupion; BOCHNIAK, Regina. **Educação e profissionalização para microempresários rurais em desvantagens sociais e regiões menos favorecidas:** escola aberta. Curitiba: Senar-PR, 2000



FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REPRESENTAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Teacher formation and the supervised internship:
representations, challenges, and possibilities

Ariane Franco Lopes da Silva¹
Romilda Teodora Ens²
Isabel Baptista³
Sabrina Plá Sandini⁴

Palavras-chave: Formação de professor; Estágio supervisionado; Representações sociais.

Keywords: Teacher formation; Supervised internship; Social representations.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de uma investigação maior que busca identificar o que os estudantes universitários pensam em relação à vida acadêmica e observar como constroem a sua identidade discente. O estudo apresenta parte dos dados obtidos com um instrumento que integra o questionário mais amplo e conta como apoio teórico-metodológico da teoria das representações sociais. O objetivo do estudo é ouvir as vozes de futuros professores a respeito da experiência do estágio supervisionado e compreender como representam a inserção nas escolas, como atribuem sentidos à prática docente e como constroem a sua identidade profissional.

¹ Doutora em Educação (Universidade de Cambridge, UK), Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Brasil), Pesquisadora Associada da Universidade Católica Portuguesa (FEP-CEDH, Portugal) e do CIERS-ed - Fundação Carlos Chagas: e-mail: ariane.francolopes@gmail.com.

² Doutora em Educação-Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP), Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR-Brasil), Pesquisadora Associada do CIERS-ED/Fundação Carlos Chagas (SP-Brasil), e e-mail: romilda.ens@gmail.com.

³ Doutora em Filosofia (Universidade do Porto, Portugal), Professora Associada da Universidade Católica Portuguesa (FEP-CEDH, Porto, Portugal), e-mail: ibaptista@ucp.pt.

⁴ Doutora em Ciências da Educação (UNLP), Pós-Doutoranda em Educação (PUCPR), Professora do Departamento de Pedagogia (UNICENTRO), e-mail: sabrinapla@gmail.com.



Autores de diferentes tradições teóricas observam que os professores iniciam seu processo de formação com crenças anteriormente adquiridas sobre a natureza do ensinar e do aprender, muitas vezes ancoradas em experiências próprias como estudantes (CALDEHEAD, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DARLING-HAMMOND, 2006; LEAVY, MCSORLEY, BOTÉ, 2007; TANNEHILL, MACPHAIL, 2014). Outros estudos indicam ainda a existência de elementos representacionais hegemônicos sobre essa profissão, como a dimensão vocacional, maternal e afetiva, que não resultam necessariamente da formação acadêmica, mas também da cultura, da tradição e das histórias de vida dos sujeitos (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2011). Como construções psicossociais, esses elementos representacionais passam por algumas alterações ao longo da formação universitária, mas o impacto das prescrições, experiências e contextos sociais na construção da identidade profissional do professor precisa ser mais compreendido. Geka e Gregoriatis (2018), por exemplo, observam que a identidade profissional dos professores atuantes e dos alunos ingressantes nos cursos superiores parece ser definida mais por teorias implícitas e conhecimentos pré-acadêmicos do que as representações dos estudantes no final do curso superior que, por estarem sob a influência dos estudos universitários, aproximam-se dos conhecimentos científicos. É necessário, então, desenvolver investigações sobre como estão sendo articulados os conhecimentos de senso comum com os científicos, no contexto do estágio supervisionado, que podem elucidar outras possibilidades de atuação na formação inicial e continuada de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As representações sociais são conhecimentos de senso comum acerca de fenômenos sociais (MOSCOVICI, 2003). Tais conhecimentos emergem das conversas cotidianas e das experiências de vida, circulando e penetrando em diferentes grupos sociais. Elas têm a



função de guiar comportamentos, pois antecedem as ações e de justificar e explicar tomadas de decisões, pois sucedem essas decisões. Também servem para a constituição identitária, pois mantêm um grupo coeso em torno de imagens e ideias comuns sobre temas sociais. Por serem essas representações um modo de conhecimento nos quais importantes decisões se apoiam, ao acessá-los podemos entender um pouco mais sobre o comportamento humano (JODELET, 1989). A teoria das representações sociais permite uma abordagem psicossocial de vários processos educativos e de temas como identidade, profissionalidade, formação docente e políticas educativas (GILLY, 1989; MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009; SOUSA; VILLAS-BÔAS; 2011; SILVA, 2011; SILVA, 2015; SILVA; COHEN; GAYMARD, 2020; ENS *et al.*, 2019; CARDOSO; ENS; LIMA, 2021).

METODOLOGIA

Participaram dessa pesquisa, 24 estudantes de cursos de formação de professores de uma universidade localizada na Região Sul do país. Foi realizada uma análise documental dos relatórios de estágio que faziam parte do componente curricular “Estágio Supervisionado: Primeiros Anos do Ensino Fundamental”. Os relatórios de estágio supervisionado foram construídos após a imersão nas escolas e a partir de questões norteadoras sobre situações-chave, como: a. observação de sala de aula, planejamento das aulas, ensino e avaliação; b. relação professor-aluno da escola; e c. interação do professor em formação com o professor da sala de aula. Na sequência, os relatórios foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS

A análise dos relatórios de estágio indica os principais temas que formam as representações de docência pelas estagiárias: saber lidar com o outro, manter a ordem na sala, reagir ao imprevisível, dominar o conteúdo, conhecer as crianças e saber avaliar. Os relatórios também



expressam saberes sobre a relação professor- aluno e professor-estagiário que variam de uma abordagem mais tradicional à outra mais compreensiva e colaborativa. A coexistência de diferentes ideias sobre a docência revela tentativas de reinterpretações e uma incipiente reformulação de representações. O estudo discute como as representações sociais podem impactar na forma como as estudantes vão exercer a profissão, assim como problematizar as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o estágio podem indicar possibilidades diferentes de ações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. New York, NY, US: Macmillan Library Reference; London, England: Prentice Hall International, 1996.p. 709-725.

CARDOSO, D. E. C.; ENS, R. T.; LIMA, T. V. EDUCAÇÃO 2030: tendências,

influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 1327-1349, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/cardoso-ens-lima.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2006. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.

ENS, R.T.; RIBAS, M. S.; OLIVEIRA, J. L.; TRINDADE, R. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. b49, n. b172, p. 260-283, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145675>.

GEKA, M.; GREGORIATIS, A. Kindergarten teachers' and student teachers' social representations of their professional identity. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 15,p. 151-167, 2018.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, Denise(Ed.). **Les représentations sociales**, Paris, France: PUF, 1989. p. 363-386.



JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.p. 47-78.

LEAVY, A. M.; MCSORLEY, F. A.; BOTÉ, L. A. An examination of what metaphors construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. 2006. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 7, p. 1217-1233,2007.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. Teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200011>.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, A. F. L. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 616-624, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300020>.

SILVA, A. F. L. O mundo virtual e as identidades profissionais. Implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492,2015.
https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15_045.DS05.

SILVA, A. F. L.; COHEN, G.; GAYMARD, S. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, v. 29, n. 2, p. s 12.1-12.23, 2020.
<https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/543>.

SOUSA, C. P.; VILLAS-BÔAS, L. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, 2011.
<https://doi.org/10.7213/rde.v11i33.4285>.

TANNEHILL, D.; MACPHAIL, A. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 149-163, 2014. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732056>.



FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: REVISÃO INTEGRATIVA

Teaching Training, Physical Education and Neoliberal Policies: integrativereview

Anderson Cristian Barreto¹

Vânia de Fátima Matias de Souza²

Palavras-chave: Educação Física; Formação Docente; Políticas Neoliberais.

Keywords: Physical Education; Teaching Training; Neoliberal Policies.

INTRODUÇÃO

Trajatória docente é algo individual ao mesmo tempo que é coletiva, possibilitando experiências, vivências, escolhas e ações que distingue cada profissional. A unidade que o sujeito representa, frente a totalidade das relações e a contradição estabelecida no decorrer da vida, possibilita a formação, estruturação, construção e edificação do sujeito humano sob os aspectos individual, social, cultural, afetivo e político (TONET 2011,2013; LIBÂNEO 2015,2016; ARROYO 2011, 2016; NÓVOA, 2017; SANTOS, 2016).

Assim, indaga-se como a realidade formativa dos professores de Educação Física vem sendo tratada por meio das pesquisas científicas. As pesquisas indicam qual é a realidade em relação à formação docente em Educação Física e as relações com os organismos internacionais? Exposto a problemática, objetiva-se identificar como a produção acadêmica está tratando a relação entre a formação de professores em Educação Física e as políticas neoliberais.

Buscou-se em uma análise textual, temática e interpretativa (SEVERINO, 2007), que para este momento se sintetiza em uma revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Acorados nos pressupostos de Análise de Conteúdo apresentados por Minayo,

¹ Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá, andercbarreto@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmsouza@uem.br.



Deslandes e Gomes (2016), se espera conhecer a realidade apresentada com o uso de descritores como Formação Docente, Educação Física, Neoliberalismo e Capitalismo, correlacionando-os.

As buscas por produções ocorreram em três plataformas científicas (SciELO, Capes e Google Acadêmico). Os critérios adotados foram: leitura do título, palavras chaves, resumo e corpo textual e constando dois dos descritores, relação com a licenciatura em Educação Física e escrita em língua portuguesa o artigo foi lido na íntegra. A investigação se deu a partir do ano de 2015, ano em que foi elaborado a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que sugere novas formas de abordar os aspectos educacionais nos países associados a UNESCO.

Tal declaração e por ela incentivada, novas políticas públicas educacionais de formação docente em Educação Física foram elaboradas e promulgadas no Brasil, tal qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), a Resolução CNE/CES nº6 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e a Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), sugerindo novas transformações para a formação docente brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Imergir no universo da formação docente obriga, inicialmente, a reflexões acerca das propostas oportunizadas e pensadas aos nossos professores e aos rumos da nossa educação. Uma educação ditada a especificidade da realidade brasileira outrelada aos pressupostos de paradigmas impostos de forma globalizada, associadas aos preceitos dos Organismos Internacionais indica constructos de ideias que se associam a uma ideologia neoliberalista, se apresentando (in) tensamente às questões de desempenho, racionalidade econômica, medição de resultados e padronizações (SANTOS, 2011).

Diante dessa perspectiva, Arroyo (2004) aponta que estudantes de todas as etapas do ensino brasileiro, juntamente com os professores,



passam a configurar um novo tempo formativo, tornando (in) tensos os diálogos no processo de ensino e de aprendizagem. Prioriza-se, por intermédio dos documentos mandatários, os cursos de formação inicial de professores sob pressupostos que aligeiram as matrizes curriculares com aproximações para a realidade ao atendimento das demandas mercadológicas.

RESULTADOS

Foram identificadas no portal Capes 35 produções, no Google Acadêmico 07 e no Scielo, 01 artigo científico. Os trabalhos foram analisados, resultando em apenas 02 pesquisas. O baixo índice de estudos envolvendo a temática é preocupante, pois indicam ausência do interesse científico por parte de pesquisadores da área.

A pesquisa de Coelho et. al (2021), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre tematizou o Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado e o segundo trabalho científico de autoria de Ferreira e Nunes(2021) da Universidade de Campinas (UNICAMP) em Campinas, pesquisou com enfoque nas Diretrizes curriculares de Campinas para a educação física: o que está em jogo?

A região sudeste e sul vem elaborando pesquisas com foco na formação docente em Educação Física associados ao neoliberalismo. Destaca-se que as pesquisas se centram na questão curricular associada a intelectualidade do professor indo ao encontro com a perspectiva neoliberal de formação profissional.

Abordando os temas resistência às demandas neoliberais e as diretrizes curriculares, se torna raso o conhecimento sobre a realidade entre Educação Física, Formação Docente e Políticas Neoliberais. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas abordando o tema para que a realidade da formação dos professores de Educação Física seja conhecida mais profundamente.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Migue. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugarna base nacional comum? **Motrivivência** v.28, n.48, p.15-31, setembro/2016.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis. Vozes, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_sit_e.pdf. Acesso em 09/08/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09/08/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 09/08/2022.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências a modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021027, 2021.

FERREIRA, Maisa; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Diretrizes curriculares de Campinas para a educação física: o que está em jogo? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e224749, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago.2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun.2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; e GOMES Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2016.



NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23ª edição e 7ª reimpressão. São Paulo, Cortez, 2007.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da Silva; e CARVALHO, Rachelde. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. São Paulo, v.8 n.1, p. 102-106, Jan/Mar. 2010.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2011.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv.Soc. Soc.** São Paulo, n.116, p. 725-742, out./dez., 2013.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação, Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e Educação ao Longo da Vida para Todos**. Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coréia R, 2015. Brasília, 34p. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 09/08/2022.



FORMAÇÃO INICIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Initial Formation and Educational Policies in Brazil and Portugal:
Approaches and Distancing

Fernando Lazaretti Onorato Silva¹
Catarina Messias Alves²
Vânia de Fátima Matias de Souza³

Palavras-chave: Formação Inicial; Políticas de Formação; Reformas Educacionais.

Keywords: Initial Formation; Formation Policies; Educational Reforms.

INTRODUÇÃO

As reformas econômicas e sociais subjugadas pelos ideários neoliberais, sustentadas na égide do capitalismo globalizado (DALE, 2010), inserem-se no campo educacional, promovendo alterações estruturais no campo de formação de professores a partir dos indicativos trazidos na linearidade dos constructos conceituais apresentados no emaranhado tecidos nos documentos com foco na educação dos organismos internacionais, como UNESCO e ONU.

Essa realidade evidencia-se nos países signatários da Agenda 2030. Os países de língua portuguesa Brasil e Portugal, integrantes desse movimento globalizado de equidade e sustentabilidade econômica influenciados pelos pressupostos desses organismos, traduz em seus documentos regulatórios e normativos de formação de professores a busca pela manutenção e regulação dos ideários sistêmicos da economia. Iniciado na década de 1980 em Portugal e, em 1990 no Brasil (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001; GOMES; FERNANDES; SOUSA, 2021), observa-se um cenário de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, feelazaretti@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, catarina06alves@gmail.com.

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmsouza@uem.br.



aligeiramento das políticas curriculares, passando a ter como foco o atendimento da conjuntura posta com vistas a busca de uma reconfiguração do panorama da formação de professores.

Coadunando com as relações políticas e processos formativos subjugados pelos ideários políticos de uma estrutura social regida por uma conjuntura globalizada que direcionam as formulações de políticas educacionais, surge a seguinte problemática: quais as aproximações e distanciamentos trazidas pela produção do conhecimento sobre as políticas de formação e o processo formativo dos professores no Brasil e em Portugal?. Para tanto, objetiva-se analisar as aproximações e distanciamentos entre as políticas educacionais para formação inicial de professores no Brasil e em Portugal a partir do estado do conhecimento produzido. Para atender ao objetivo proposto, optou-se pela realização de uma pesquisa com enfoque qualitativo do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de formação de professores caracteriza-se por compreender um conjunto de ações que envolvem a experimentação, vivência e estudos no campo teórico e prático relacionado à educação, a sociedade, e os sujeitos que a compõem. O ser professor configura-se durante esse momento, trazendo consigo as experiências vividas e vivenciadas, bem como as influências trazidas pelas relações inter e intrapessoais constituindo sua identidade. Sabe-se que, o processo formativo evidencia-se como um ato político, evidenciado pela relação antagônica dos agentes envolvidos (GOMES; FERNANDES; SOUZA, 2021).

RESULTADOS

Para coleta de dados fez uso do Periódicos Capes, sendo empregado os descritores e operadores booleanos "Políticas de Formação" OR "Políticas Educacionais" OR "Políticas Curriculares"



AND “Formação Inicial” OR “Formação de Professores” AND “Brasil” AND “Portugal”. Como critérios de inclusão, os trabalhos devem apresentar um ou mais dos descritos, e de exclusão trabalhos duplicados. Dos 14 achados, 11 foram excluídos pelos critérios, de modo que as análises transcorreram a partir de 3 trabalhos, que foram analisados a partir dos princípios da análise de conteúdo (RICHARDSON, 2017).

Identificou-se a categoria temática, políticas educacionais de formação (GOMES; FERNANDES; SOUZA, 2021; PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001; BITTENCOURT, 2017), que apresenta reflexões referente as aproximações e distanciamentos dos cursos de formação no Brasil e em Portugal, ambas amparadas por direcionamentos internacionais, tendo como pressupostos as diretrizes apontadas na Agenda 2030. Baseando-se em reformas e reestruturações dos cursos de formação inicial, centrando a formação na capacitação do futuro professor, buscando desenvolver habilidades e competências associadas às demandas do mercado. Indicando uma formação, em ambos os países, pautada nos ideários neoliberais, sucumbindo às demandas do mercado, reiterados pelo cumprimento de uma agenda internacional que busca direcionar as políticas de formação na perspectiva de aligeirar o processo de formação humana em detrimento às expectativas da manutenção do sistema posto.

O ponto de divergência entre os países, é a organização do processo formativo para atuação docente, enquanto Portugal tem uma formação inicial com foco nos conhecimentos gerais da área, habilitando-se para atuar como professor nos dois anos subsequentes, por meio de um mestrado. Outrossim, no Brasil o profissional formado a partir da graduação pode se inserir no mercado de trabalho como professora partir da conclusão do curso.

Os achados da pesquisa indicam, a partir do estado do conhecimento, que nos países investigados a égide da formação humana atende às demandas globalizadas do mercado, além de



configurar-se como uma produção escassa, revelando uma necessidade e carência de pesquisas futuras que apresentem essa discussão para o bojo da pesquisa na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Z. À. **Política Curricular para a Educação Integral: formação de professores no Brasil e em Portugal**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós- Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9977/1/000483028-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 ago.2022.
- DALE, R. A socialização da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.
- GOMES, S. dos S.; FERNANDES, D.; SOUSA, S. Z.. Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 32, p. e08437, 6 ago. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8437>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O.. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 18, p. 185-199, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.239>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8zLpXgkwyJ9sfzv363GrFWP/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006. **Diário da República**, Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/671482>.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo:Atlas, 2017.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.



FUTSAL COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Futsal as a conflict mediation instrument at school

Antonio Barbosa Pereira Neto¹

Geyza D'Ávila²

Mesaque Silva Correia³

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Futsal. Mediação de Conflitos.

Keywords: School Physical Education. Futsal. Conflict Mediation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo tem assistido o aumento da violência contra a pessoa, a propriedade e o patrimônio, além de inconveniências e insegurança no ambiente escolar. A violência nas escolas é um fenômeno que não é recente e tem originado estudos de diferentes áreas em diversos países. No entanto, o estudo sistemático do fenômeno da violência e de suas relações com a escola estabelece, ainda, um amplo desafio aos pesquisadores (CORREIA, 2010).

Atualmente os diversos tipos de violência geradas na sociedade atingem, além dos espaços privados, aqueles de domínio público. Os efeitos dessa violência acabam por afetar praticamente todos os contextos institucionais, entre eles, a escola, o que permite compreendê-la por meio da relação com as diversas manifestações de violência. A violência que crianças e adolescentes exercem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles (COLOMBIER et al., 1989).

Por essa razão, aspectos essenciais a essa prática podem ser levantados, fundamentalmente não separando a violência que existe na sociedade da que acontece na escola. Esta faz parte do contexto

¹ Graduado em Licenciatura em Educação Física, email: netobarbosaap@gmail.com

² Mestre, email: geyzadavila@gmail.com.

³ Doutorando, email: mesaquecorreia@bol.com.br



representado socialmente no cotidiano pelas questões de desigualdade, criminalidade e exclusão social, por estar em concordância com a estrutura social e cultural, articulando-se entre si e não condicionando a violência na escola apenas por uma via de acesso, ou seja, entrando no espaço escolar, mas também levando em conta a causada pela própria dinâmica da escola ao produzir violência (CORREIA, 2010).

Correia (2010) denota que as principais bases de dados na área da educação assinalam para pesquisas que investigam o tema à luz da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia. Há uma brecha de estudos com olhar pedagógico tendo como foco o professor de educação física e sua ação pedagógica, o que justifica a necessidade de dedicar uma atenção mais atenta para a atuação deste profissional.

Desta forma, é preciso levar em consideração que a Educação Física, enquanto disciplina escolar pode desenvolver uma função institucional, tanto para lutar contra qualquer forma de violência, mediando conflitos que abrangem diretamente alunos, pais, professores e a comunidade de modo geral. Ou então servir como instrumento de avaliação, de seleção, de adaptação e de controle, direcionada pelos ideais de uma educação que tem como finalidade a manutenção do *status quo* e utiliza o movimento corporal para dominar e “domesticar” o corpo do indivíduo, contribuindo efetivamente para que a escola desenvolva suas finalidades formativas.

O futsal entra como instrumento mediador de conflitos visto que pesquisas comprovam que a prática desse esporte ajuda na intervenção de conflitos gerados nas aulas de educação física escolar (SILVA, 2008; GARGANTA, 1995). É um esporte que proporciona desenvolvimento nos planos tático-cognitivo, técnico e sócio-afetivo e deve ser tratado de uma maneira diferente do método usado em uma competição de cunho oficial, mas não se deve abrir mão do conhecimento e uma vivência desse método para os alunos.



É possível se ministrar a prática do esporte em questão como objeto de medição nas aulas de educação física, num trabalho onde o professor deve entender o aluno, e tentar conciliar a vontade do aluno as dele.

O problema do referido trabalho ressalta a indisciplina na escola, e a importância da disciplina Educação Física Escolar para mediação de conflitos, tendo o futsal como instrumento pedagógico mediador das ações violentas. Uma vez que, o fenômeno da violência vem apresentando uma tendência de crescimento em todo o mundo, não importando o nível socioeconômico da população envolvida. Alunos não respeitam os professores dentro e fora da escola, uma situação preocupante que merece uma atenção especial na medida em que interessa melhorar a produtividade da educação.

Necessário se faz uma intervenção conjunta da escola e da família na elaboração e atuação de procedimentos para resolver a situação. Para isso, devem-se considerar regras estabelecidas em casa e na escola, para que a criança se organize, caso contrário, ela fica perdida no ambiente escolar, proporcionando assim atitudes de indisciplina.

Claro que para o educador obter um bom comportamento de seu educando é necessário que se estabeleça limites, que serão de suprema importância no processo educativo dos alunos. E mas satisfatório seria um trabalho em conjunto de pais e professor, na colocação desses limites, para que haja um progresso mais rápido e sólido.

A uma necessidade também do professor entender o aluno, e tentar conciliar a vontade do aluno as dele. O professor tem que propiciar atividades motivacionais para diminuir a indisciplina, por sua vez, a escola tem que procurar entender as emoções do aluno. A escola é o local do conhecimento, porém se faz necessário deixar espaço para a ação mental dos alunos tanto nas disciplinas de cunho teórico quanto nas práticas, que utilizam o esporte. Havendo um envolvimento da



instituição, com certeza o ambiente se tornará mais prazeroso, diminuindo satisfatoriamente a indisciplina.

O esporte oferece um fórum para o aprendizado de habilidades tais como a disciplina, a confiança e a liderança e ensina princípios fundamentais, como a tolerância, a cooperação e o respeito. O esporte ensina o valor do esforço e como lidar com a vitória e com a derrota, quando estes aspectos positivos do esporte são enfatizados, o esporte se torna um poderoso veículo, através do qual pôde-se confirmar que a educação pelo esporte apresenta potencialidades como eficiente caminho para estimular a consciência sociocultural do indivíduo, resgatar valores e estimular ações que contribuem para a coletividade.

Nas aulas de educação física é unânime a preferência dos alunos pela a prática de esportes tanto competitivos quanto recreativos. Na Escola Estadual Santa Inês pode-se perceber o interesse que os alunos têm pelo Futsal, e como eles mudam de comportamento quando o esporte em questão é utilizado como câmbio para outras atividades. O empenho em realizar as outras atividades é tanto que eles até chegam a esquecer o futsal por algumas horas.

Portanto, o futsal deve ser utilizado como meio de combater a indisciplina na escola, através de um trabalho que envolva o interesse do aluno e o interesse do professor.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi de analisar de que forma o Futsal vêm influenciando de maneira positiva no comportamento dos escolares das 6^o series, do turno da tarde do ensino fundamental da Escola Estadual Santa Inês.

Ambas as turmas contendo 31 escolares, com faixa etária de 11 á 16 anos, porem devido a uma greve na Secretaria de Educação do estado apenas

44 alunos estavam presentes no dia que a pesquisa foi realizada. Dos 44 escolares equivalem a 70.9% do total de alunos matriculados nestas séries, 19 eram do sexo feminino e 25 do sexo masculino, ou seja, 43.18% dos entrevistados eram do sexo feminino e 56.81% do



sexo masculino, sendo que as meninas possuem uma faixa etária superior a dos meninos, onde foi encontrado um maior número de meninas com 15 anos com relação aos meninos.

Acredita-se que essa pesquisa pode contribuir para um melhor entendimento do porquê da indisciplina dos escolares de hoje em dia, e como agir para melhorar esse tipo de comportamento. E mostra como o futsal pode influenciar de modo positivo dentro da escola, e principalmente nas aulas de educação física.

O assunto em questão foi escolhido após um período de quatro meses de estágio na Escola Estadual Santa Inês, onde pude observar como os alunos valorizam o futsal, e que em troca da prática desse esporte eles se empenham em participar de qualquer atividade que seja proposta na aula de educação física.

A pesquisa de cunho qualitativo utilizou instrumentos de questionário com sete perguntas, sendo cinco fechadas e duas abertas. A amostra foi composta por quarenta e quatro alunos de duas 6^o séries do turno da tarde da Escola Estadual Santa Inês, localizada no bairro Santa Inês na cidade de Macapá-Ap, com idade de 11 a 14 anos, as perguntas fechadas foram submetidas à análise estatística e as abertas a análise de conteúdo tradicional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerado um dos fenômenos mais expressivos da atualidade, o esporte, direta ou indiretamente faz parte da vida da maioria da população do planeta. Como o capitalismo, o esporte tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento, com seus valores na escola sendo constantemente questionados nos meios acadêmicos.

Sempre presente na civilização humana e resultante de um processo de esportivização da cultura corporal de movimento, refere-se a uma atividade com o objetivo de competição. Surgiu nas classes populares inglesas, como os jogos com bola, no século XVIII, e se



expandiu para o resto do mundo, intensificando-se no final do século XIX e início do século XX (SILVA, 2008).

De acordo com Dunning (1979) seu desuso data de aproximadamente 1800, que marca o declínio das formas de jogos populares, pois os processos de modernização criaram novos hábitos e necessidades laborais, com os quais eram incompatíveis.

Silva (2008) preconiza que os jogos tradicionais foram perdendo suas funções iniciais, ligadas às festas (da colheita, religiosas, etc.), bem como sofreram repressão do poder público, um exemplo brasileiro é a capoeira que sofreu uma violenta perseguição por parte de autoridades brasileiras. Sua permanência deu-se principalmente nas escolas públicas, considerando um caso clássico o futebol que posteriormente foi regulamentado e aos poucos assumiu a forma de esporte moderno.

No Brasil, a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, foi instituída pelo presidente José Sarney, em 1985, e sugeriu, e foi sendo amplamente aceito, inclusive incorporado pela Constituição Federal de 1988, contemplando o conceito de esporte em três manifestações: desporto- performance, desporto-participação e desporto-educação (BRATCH, 2005).

Segundo BRACHT (2005), o esporte assumiu suas características básicas: competição, rendimento físico-técnico, recordes, racionalização e cientifiização do treinamento. Alguns pontos que passaram a reger a sociedade capitalista industrial acabaram sendo incorporados pelo esporte.

O esporte se subdividiu em dois: alto rendimento ou espetáculo; e enquanto atividade de lazer. A expressão “esporte espetáculo”, será utilizada complementando a expressão “alto rendimento” porque se entende que esta abriga a característica central de transformação do esporte em mercadoria, notadamente por clubes e empresas esportivas, sendo veiculada pelos meios de comunicação de massa (SILVA, 2008).



O esporte enquanto atividade de lazer, com motivos ligados à saúde, ao prazer e à sociabilidade pode também assumir uma impressão capitalista, se terceirizado por clubes e escolinhas de futebol, futsal e outras modalidades. Assim necessária uma proposta do esporte educacional visando a integração social, que respeite as fases de planejamento, desenvolvimento e evolução das atividades (SILVA, 2008).

Para Teixeira (2001), esporte educacional é uma responsabilidade do Estado, que tem como finalidade democratizar e gerar cultura, desenvolvendo uma estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, contemplando o lazer e evitando a seletividade, segregação social – que atingem principalmente os deficientes - e hiper-competitividade, com vistas a desenvolver uma sociedade organizada, cooperativa e solidária.

Silva (2008) alerta que crianças segregadas se tornam em alguns casos frustradas, perdendo a motivação para o esporte, podendo se tornar um indivíduo indisciplinado e revoltado com tudo, propenso a cair na violência, e para evitar dissabores é necessária uma forma de explicação e de se ministrar brincadeiras, jogos e esportes, justificando as diferenças e as correlações existentes entre ambas, tornando-o mais consciente, preparado, e em condições de escolher em qual atividade irá participar.

A brincadeira consiste em uma atividade espontânea, voluntária, sem regras fixas, que propicie prazer e diversão. O jogo é uma atividade com as mesmas características da brincadeira, porém, com regras fixas, e pode ser dividido em não competitivo e competitivo (LIMA, 2010). Para Teixeira (2001) o esporte incorpora elementos do jogo, mas vai além dele, possuindo outras características, como por exemplo: a organização em grande escala, o elemento da disputa física e o da competição.

Através das brincadeiras e jogos as crianças crescem e exercitam suas capacidades físicas, aprendem a respeito de seu mundo



e fazem frente a emoções opostas. Para uma criança, o jogo é o trabalho e o ideal da vida. É brincando que a criança aprende a distinguir seus desejos e fantasias da realidade. É através de jogos e brinquedos que a criança encontra suas soluções e uma forma pessoal de um lugar no grupo (BOER, 2010).

De acordo com Silva (2008) o problema da indisciplina está na escola em geral, não importando o nível socioeconômico da população envolvida. Com isso é necessário, uma parceria entre escola e família na busca de solucionar e amenizar a situação. Para isso, se deve considerar que as regras estabelecidas em casa e na escola não podem oscilar, tem que haver uma constância, para que a criança se organize na escola, evitando atitudes de indisciplina.

Lobo (1997) diz que uma criança que não tem limites firmes e claros, se torna insegura tanto física quanto emocionalmente, sentindo-se desamparada e até abandonada. Essa aparência exterior do mau encaminhamento das questões que envolvem a indisciplina da criança, marcadamente uma dinâmica familiar inadequada, prejudica o seu bom desenvolvimento. Dependendo ou não da organização e estabelecimento de regras de relacionamentos e comportamentos mais bem definidos e consolidados ocorrem no limite da tolerância, o problema das ameaças e agressões físicas utilizadas pelos pais.

Piaget (1998) coloca que uma coerção socializa apenas superficialmente o comportamento, na verdade, reforça a tendência da criança para depender do controle dos outros, com isso a importância das rotinas e dos limites é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Sena (2004) expressa a importância para a educação, do ato de estabelecer limites “porque eles influenciam diretamente no desenvolvimento da personalidade, estabelecendo o comportamento das crianças e facilitando sua socialização”, logo, elas precisam adquirir regras que provoquem valores e formas de conduta, e estas somente podem vir de seus educadores em geral.



Muitos pais alegam que apanharam quando criança, e não se prejudicaram por isso. Entretanto, crianças que levam palmadas sentem-se desanimadas, humilhadas, mas quando crescem, geralmente esquecem e por sua vez vão bater nos seus filhos. Atualmente os pais estão abrindo mão de uma disciplina, que seria pelo menos adequada, para compensar a educação rígida que tiveram quando crianças. Assim, houve uma abertura muito grande, como dois extremos, de um lado a educação tradicional rotulada como rígida e de outro lado a educação considerada moderna com mimos e presentes (LOBO, 1997).

Um dos motivos pelos quais as crianças estejam perdendo o senso da disciplina e do respeito nas escolas é considerar que podem tudo inclusive desrespeitar os próprios professores como se fosse uma atitude normal. Diante desse quadro fica muito difícil para os pais, escolas e professores terem um controle da disciplina.

Segundo Casassus (2008) para vencer a indisciplina é preciso observar quais emoções das crianças a escola ainda não compreende. Quando os alunos se sentem aceitos tendem a relaxar proporcionando assim melhor aprendizado. O professor tem que propiciar atividades motivacionais para diminuir a indisciplina, por sua vez, a escola tem que procurar entender as emoções do aluno.

A escola é o local do conhecimento, porém se faz necessário deixar espaço para a ação mental dos alunos, havendo um envolvimento da instituição no sentido de tornar o ambiente mais prazeroso, diminuindo satisfatoriamente a indisciplina.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), o Futsal está inserido no conteúdo de esportes a serem trabalhados na Educação Física Escolar, e é interessante destacar a importância do Futsal para a cultura corporal de movimento na escola e sua conseqüente influência na aprendizagem sociocultural e motora dos alunos.



O Futsal é um esporte que surgiu no Uruguai na década de 1930, na América do Sul. Existem no mundo mais de setenta países, em quatro continentes, que praticam o esporte, no Brasil é um dos mais praticados, principalmente nas aulas de Educação Física. Atualmente, o Futsal tem sofrido alterações na sua forma de jogo, que são consequências das modificações das regras, pela evolução da preparação física e pela profissionalização dos atletas e de toda a comissão técnica (SILVA, 2009; VOSER & GIUSTI, 2002).

Para Garganta (1995) o Futsal é uma meio excelente de formação, pois a sua prática, quando orientada corretamente, desenvolve a capacidade nos planos tático-cognitivo, técnico e sócio-afetivo. Dessa forma é necessário que o professor de Educação Física tenha a competência de saber fazer, por que fazer e para que fazer, tornando a prática do Futsal na escola um meio para a construção de uma cultura reflexiva.

É preciso defender não a prática pela prática, mas sim o fato de se ter o aluno como centro do processo de aprendizagem, possibilitando uma transformação, tornando-o indivíduo que tenha autonomia para a atividade (MOREIRA, 2004).

De acordo com Silva (2008), na escola o esporte deve ser iniciado deixando o aluno exercitar os fundamentos com toda a liberdade, pois um fundamento é a sequência de outro, então ele terá mais criatividade e mais prazer em executar os fundamentos. A vivência dos fundamentos de uma forma lúdica em sua totalidade acaba sendo essencial para a iniciação, pois atividade precisa ser prazerosa para que o aluno participe com motivação.

O futsal na escola é e deve ser tratado de uma maneira diferente do método usado em uma competição oficial, mas não se deve abrir mão do conhecimento e uma vivência desse método para os alunos (SILVA, 2008).

Em uma pesquisa Silva (2008), através de um programa de atividades intitulado “A prática do futsal contribuindo para reduzir a



indisciplina escolar” procurou identificar os sentidos e os significados da prática do futsal na escola e com sua aplicação, apoiada em referencial teórico que discute aspectos afetos à indisciplina escolar, e propondo-o como elemento minimizador do grande índice de indisciplina que marca o ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental. Os resultados foram considerados satisfatórios, pois, o programa de prática de futsal que foi aplicado apresentou uma boa aceitação por parte dos alunos, equipe pedagógica e direção do colégio. Os alunos se envolveram de tal maneira que, após o término da implementação, eles queriam continuar com as atividades desenvolvidas. Atividades essas, que foram de conteúdos teóricos e atividades práticas de futsal.

RESULTADOS:

Observou-se na análise das questões fechadas que 57% dos alunos classificam como ótimo seu relacionamento com os demais colegas, 91% dos alunos relataram que não existem problemas interpessoais com os colegas durante as aulas de educação física, que 40% dos entrevistados disseram que um dos motivos causadores dos problemas interpessoais que ocorrem nas aulas de educação física é a mistura de gênero durante a atividade (futsal), 50% dos alunos concordaram totalmente com a colaboração das aulas de educação física na redução dos problemas relatados nas aulas e 48% disse que quase sempre o jogo futsal sempre pode ajudar de maneira positiva na resolução de situações problemas. A análise de conteúdo identificou que os alunos percebem as normas são fundamentais para manter a disciplina e evitar brigas e discussões, assim como contribuir para diminuir as brigas e a fazer amigos.

Notou-se que a prática do futsal é um instrumento que ajuda a mediar conflitos na escola. No entanto, sua eficiência depende do método utilizado pelo professor nas aulas de educação física, o qual pode ser prática mediante uma metodologia dialógica problematizada.



Com os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada identifico que o futsal pode ser utilizado como instrumento para melhorar as relações interpessoais no ambiente escolar, e amenizar o nível de indisciplina dos alunos. Através de uma metodologia que envolve uma permuta entre os demais conteúdos a serem trabalhados na disciplina educação física e o futsal.

De acordo com os dados, os alunos têm um vínculo forte por esse esporte, principalmente os que apresentam problemas de indisciplina, e os mesmos apresentaram uma melhora considerável com a metodologia utilizada. Argumentando que o futsal proporciona uma maior interação entre os alunos, tornando a aula de educação física um ambiente mais amigável e prazeroso, consequentemente dirimindo conflitos e atos de indisciplina.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BOER, Alessandro. **A importância do esporte escolar na socialização de crianças do 3º ano ao 6º ano do ensino fundamental na escola cidade de Bagé**: Processo de mudança de atitude, 2010.

FELTMANN, Bruno. **A Psicologia e a Iniciação no Futsal**. Espírito Santo, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 1125.

GID, Patrícia. **Futsal na escola: Para além das linhas da quadra**. UTP-PR, 2009.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. **Educação Física Escolar: Atitudes e Valores**. Universidade Estadual Paulista, 2001.

LIMA, Jeovane de Caldas. **Lazer e atividade física: Perfil de escolares de 10 a 15 anos e sua relação com as políticas públicas na cidade de Pinhão- PR**. Belo Horizonte, 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1997.



PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia (Textos inéditos)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RODRIGES, William Costa **Metodologia Científica**. FAETEC/IST Paracambi, 2007

SANTANA, Wilton Carlos de. **Futsal: Metodologia da participação** – Londrina: Lido, 1996.

SILVA, Jorge Ribeiro. **A prática do Futsal contribuindo para reduzir a indisciplina escolar**. Maringá-PR, 2008.

TEIXEIRA, Dourivaldo. **O corpo no esporte escolar, de lazer e de alto nível: um diálogo na busca de significados**. Maringá: Eduem, 2001.

VENÂNCIO, Patrícia Espíndola M. **Desenvolvimento motor com prática do futsal em crianças de 08 á 11 anos de uma escola particular em Anápolis-GO**. 2010.



GESTÃO E PRESSUPOSTOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO ATUAL

Management and innovative assumptions in current education

Luana Priscila Wunsch¹
Bruno César Lôbo de Medeiros²

Palavras-chave: Organização Educacional; Gestor da Escola Atual; Inovação na Escola.

Keywords: Educational Organization; Current School Manager; Innovation at School.

INTRODUÇÃO

Para Van Waeyenberg, Peccei e Decramer (2020), nos tempos atuais de crise humanitária é fundamental entender o processo de gestão escolar que funcione de forma eficaz, considerando a natureza desafiadora e exigente da profissão, em especial sobre a relação entre a força percebida na relação entre gestor, as práticas inovadoras por ele praticadas e o comprometimento democrático e afetivo que é gerado. Discutimos várias implicações teóricas e práticas.

Sob esta perspectiva, surge a problemática: perante a literatura especializada e os documentos oficiais sobre a relação gestão-inovação dentro da escola, quais são os desafios do gestor perante a aplicabilidade de bases de inovação e seus impactos no cotidiano escolar? Percebendo lacunas perante as afirmativas de Fullan (2007) no que condiz os elos entre Inovação-Gestão Escolar.

E, em um âmbito qualitativo e exploratório, na tentativa de conhecer quais podem ser as fontes para suprimir tais espaços, o presente trabalho foi desenhado metodologicamente com o objetivo de (re) conhecer quais as bases que norteiam o trabalho do gestor escolar enquanto prático de conceitos que envolvam os aspectos inovadores no

¹ Doutora, UNINTER, lpriscila@gmail.com

² Mestrando, UNINTER, brunopedagogia@gmail.com



cotidiano da sua instituição de ensino. E para isso, seguiu-se a seguinte etapa: análise de documentos sobre implementação de inovação no cenário da gestão educacional- dentre tantos modelos encontrados na pesquisa, optou-se por utilizar osexemplos levando em consideração a diversidade em gestão e educação básica: Gestão e Inovação do Portal da Indústria – Brasil, Observatório PNE - Brasil, Estudo de Implementação de Competências TIC – Portugal, Escola San José – Espanha.

O PAPEL DO GESTOR PARA A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA ATUAL

Grissom, Egalite e Lindsay (2021) ao falarem sobre a (o) diretor(a) da escola como líder, enfatizaram que seus estudos mostraram que para inovar é preciso ter uma reorientação contínua para a equidade, pensando nas especificidades e necessidades de quem está na escola.

A gestão é uma expressão que ganhou espaço na educação seguindo a tendência global, aqui lembra-se Lück (2006), que entendeu essa mudança nos processos marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, que integrem escola e sua equipe, família, comunidade escolar, e, cabe ao gestor estabelecer estas alianças e redes de parcerias.

RESULTADOS

A partir da análise dos estudos e/ou plataformas analisadas, percebeu-se que há pouca ou quase nula intersecção entre os itens “gestão” e “inovação” no cenário educacional. Contudo, um fator chamou a atenção: a tecnologia.

E dentre as bases analisadas perceber que para criar e desenvolver gestores escolares notáveis com a ajuda do conceito inovação é necessário constante esforçopara melhorar o foco que se concentra nos elementos da formação contínua e, emergem, assim,



cinco elementos importantes interconectados: (i) gestor como formador de desenvolvimento de 4C (WUNSCH e GREBOGY, 2018); (ii) gestor como incentivado de iniciativas alto impacto; (iii) gestor como avaliador de competência autônoma de professores e alunos; (iv) gestor como agente global (v) gestor como incentivador de processos sociais.

REFERÊNCIAS

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 4th. Edition. Routledge, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/The_New_Meaning_of_Educational_Change.html?id=dvc84eFzKkk Cederdir_esc=y Acesso em 30 Mai 2022.

GRISSOM, Jason, EGALITE, Anna, LINDSAY, Constance. **How Principals Affect Students and Schools**. NY: The Wallace Foundation, 2021.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VAN WAEYENBREG, Thomas, PECCEI, Riccardo, DECRAMER, Adeliën. Performance management and teacher performance: the role of affective organizational commitment and exhaustion. **International Journal of Human Resource Management**, 2022, p. 623-649.

WUNSCH, Luana; GREBOGY, Elaine. A abordagem 4C na prática formativa docente. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior** / Eduardo Fofonca (Coord.); Glaucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1



HAITIANOS NO BRASIL E OS DIREITOS SOCIAIS: EDUCAÇÃO, SAÚDE, HABITAÇÃO E TRABALHO

Haitians in Brazil and social rights: education, health, housing and work

Roberto Luis Renner
José Luis de Oliveira

Palavras-chave: Imigrante haitiano; Direitos sociais.

Keywords: Haitian immigrant; Social rights.

INTRODUÇÃO

É de suma importância compreender se os direitos sociais como educação, saúde, habitação e trabalho estabelecidos na Constituição Federal de 1988 no artigo 6 estão sendo aplicados aos imigrantes haitianos que chegaram ao Brasil nessas últimas duas décadas. Destaca-se que a grande maioria dos haitianos que chegaram ao Brasil são pobres e passam por dificuldades, como a escassez de alimentos e outros itens básicos, pois para Silva (2016, p. 211), “[...] a realidade que os haitianos [...] se assemelha àquela dos campos de refugiados, onde grandes contingentes de pessoas conviveram com o racionamento de alimentos e água e sem as condições mínimas de higiene e privacidade” (SILVA, 2016, p. 211). Essa realidade que os haitianos enfrentaram é “[...] resultado da falta de uma política do governo federal para agilizar a emissão dos vistos no Haiti e dos protocolos de refúgio nas fronteiras amazônicas” (p. 211).

Além da realidade econômica que os haitianos encontram, a maioria deles é negra, pois “[...] ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado” (SANTOS, 2000, p. 2). Esse “olhar enviesado” é uma realidade vivenciada por muitos negros e pelos imigrantes haitianos. Outro aspecto importante a ser considerado é o fato que o “[...] rendimento médio mensal das pessoas brancas



ocupadas (R\$ 2.796,00) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$ 1.608,00). Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução” (BRASIL, 2019).

Diante dos dados apresentados se estabelece o questionamento se os dos direitos sobre educação, saúde, habitação e trabalho, referentes aos imigrantes haitianos no Brasil estão sendo assegurados ou não. Estabelecemos como recorte esses quatro direitos. Para obtermos a resposta do referido problema, estabelecemos como objetivo. Pesquisar juntamente com os haitianos residentes em Curitiba Pr., se esse grupo de imigrantes estão ou não usufruindo dos direitos sociais, entre eles educação, saúde, habitação e trabalho. A metodologia da pesquisa, será a aplicação de um questionário que será encaminhado aos imigrantes haitianos que fazem parte do banco de dados desse pesquisador.

Após o recolhimento das respostas será realizada uma tabulação, sobre os referidos direitos pesquisados, apresentando as diferentes maneiras de como esses direitos estão sendo contemplados. Também pretende-se averiguar qual desses direitos tem tido maior observação pelos órgãos do município pesquisado e qual desses direitos estão em déficit com respeito a sua aplicabilidade.

A pesquisa se justifica, pois, é de suma importância verificar como esse grupo étnico está sendo assistido em Curitiba Pr., pois esses direitos são assegurados pela Constituição Federal de 1988 artigo 6. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela EC n. 90/2015)” (BRASIL, 2010). Esses direitos fundamentais, pois tem como objetivo “[...] buscar a justiça social, mediante a distribuição da riqueza produzida; efetivar a democracia; internacionalizar valores de



preservação e elevação da condição humana” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 36).

Para Souto Maior (2013, p. 37), “[...] vivemos no Brasil, há anos, [...] uma resistência ao cumprimento da ordem jurídica constitucional, pautada pelos Direitos Humanos e pelos preceitos do Direito Social”. Essa resistência ao cumprimento dos direitos sociais é fruto de “[...] um conjunto brutal de ilegalidades cometidas pelos poderes públicos deste país (União, Estados e Municípios), ao não fazerem valer, em concreto, os direitos consagrados constitucionalmente” (SOUTO MAIOR, 2013, p. 38). Desse modo, podemos constatar o que já é observado no cotidiano sobre a precariedade dos serviços prestados pelo governo municipal de Curitiba Pr., que vem reforçar o quadro de negação desses direitos sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Texto promulgado em outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. Agência IBGE Notícias. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece.** Editoria: Estatísticas Sociais, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, Milton. Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema de ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, Sidney Antônio da *et al.* A imigração haitiana e os paradoxos do visto humanitário. *In:* BAENINGER, Rosana *et al.* (org.) **Imigração Haitiana no Brasil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 207-228.



SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. A vez do direito social e da discriminação dos movimentos sociais. *In*: Ermínia Maricato *et al.* (org.). **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013. p. 35-42.



HISTÓRIA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO BRASILEIRO ATÉ A DÉCADA DE 70

History and Trends of Physical Education in Brazilian territory
until the 70

Raquel de Fátima Boza dos Santos Malcheski¹
Maria Elisabeth Blanck Miguel²

Palavras-chave: Educação Física; História da Educação;
Concepções Teóricas

Keywords: Physical Education; History of Education; Theoretical
Concepts.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta como temática central o estudo do percurso histórico da Educação Física no Brasil e suas principais tendências. Considerando que a história da Educação Física é um campo bastante abrangente, foi necessária a realização de um recorte temporal, optando por destacar neste momento, os primeiros passos da Educação Física escolar no Brasil até meados da década de 80, com o objetivo de analisar sua trajetória e principais concepções vivenciadas pela Educação Física no contexto histórico educacional brasileiro. Para estruturar o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por utilizar a classificação de Ghiraldelli (2004), que destaca quatro tendências para o período estudado. Sendo assim, a pesquisa segue organizada em: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945) e Educação Física Pedagogista (1945-1964). Essa investigação, buscou respostas para as seguintes indagações: como a

¹ Formada no Curso Superior para Formação de Professores (PUC-PR), em Educação Física - Bacharelado Licenciatura (UP) e em Pedagogia (FAEL), Mestrado em Educação (UTP) e doutoranda em Educação (PUC-PR). E-mail: raquelmalcheski@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Paraná), Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná) e Doutorado em História e Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atualmente é professora titular de História da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: maria.elisabeth@pucpr.br



Educação Física se desenvolveu no território brasileiro? Quais foram as suas principais tendências vivenciadas até a década de 1970?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscou-se investigar a história da Educação Física no Brasil, sob o ponto de vista de autores consagrados na área. Pois, se acredita que, para conhecer e compreender com profundidade a Educação Física em sua amplitude faz-se necessário conhecer suas origens e trajetória, considerando suas concepções e intencionalidades, dentro do contexto histórico brasileiro.

EDUCAÇÃO FÍSICA HIGIENISTA (ATÉ 1930)

A Educação Física, nesse primeiro momento assumiu vestes higienistas. Ou seja, teve associação com duas vertentes, a primeira, como resposta à preocupação por parte dos governantes junto às adversidades resultantes do início da industrialização e da urbanização. Devido ao rápido crescimento das cidades e à falta de planejamento e de saneamento houve grande proliferação de doenças e situações que colocavam em risco a saúde coletiva.

Dessa maneira, a Educação Física foi também incumbida de disseminar conhecimento e estabelecer hábitos de higiene e cuidados necessários para a manutenção da saúde coletiva. A outra vertente estava relacionada à adequação dos corpos para o trabalho fabril, tornando-os mais fortes e resistentes, para suportar as jornadas de trabalho sem adoecer.

EDUCAÇÃO FÍSICA MILITARISTA (1930 ATÉ 1945)

A partir da década de 30 foi possível perceber que a Educação Física começa a despertar maior atenção no campo da educação. Foi neste período que ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde e que surgiram as primeiras leis tornando a Educação Física obrigatória no ensino secundário.



Sobre os propósitos da Educação Física enquanto prática, Ghiraldelli (2004, p.18), caracteriza esse momento, como sendo Militarista, o qual, segundo ele, não deve ser confundido com a Educação Física Militar, pois Educação Física Militarista não se “[...] resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna”.

EDUCAÇÃO FÍSICA PEDAGOGISTA (1945 ATÉ 1964)

Neste período, foi possível acompanhar o desenvolvimento industrial relativamente acelerado no Brasil e, conseqüentemente, o crescimento da busca popular por ascensão social. Dentro desse contexto, vislumbrou-se a ampliação da rede pública de ensino e a ampliação do número de escolas.

Crescimento que, segundo Castellani, (2001, p.101), “[...] deflagrou-se em meados de 1948, um debate a partir da formação, por parte do então Ministro da Educação [...], em torno de questões circunscritas à intenção de se elaborar um projeto de Diretrizes e Bases[...]”, com o objetivo de orientar o trabalho educacional em nível nacional. Em meio a esse contexto, a Educação Física busca integrar-se no cenário educacional como uma atividade prioritariamente educativa e como disciplina comum aos currículos escolares.

RESULTADOS

Com a pesquisa constata-se que a Educação Física durante o período levantado esteve relacionada a satisfazer às necessidades socioeconômicas da sociedade, bem como, diretamente ligada às ideologias e interesses dos governantes em atuação. Tal influência desencadeou muitas remodelações no que se refere aos seus objetivos, conteúdo e funcionalidade



REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A História que não se conta. Campinas: Papyrus, 2001.

GHIRALDELLI, Jr. P. Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9ª ed., São Paulo: Editora Loyola, 2004.



HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DURANTE A PANDEMIA

Life stories of teachers during the pandemic

Luísa Gusso Franco¹

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²

Palavras-chave: Histórias de vida de professoras; Pandemia Covid-19; Ensinoremoto.

Keywords: Teachers' life stories; Covid-19 pandemic; Remote teaching.

INTRODUÇÃO

Trata-se da pesquisa sobre a história de vida de professoras que atuam em instituições de educação básica e profissional, públicas e privadas, no município de Curitiba, buscando investigar suas experiências durante a pandemia da Covid-19. O objetivo geral do estudo foi investigar as motivações de caráter pessoal e profissional que levaram as professoras a optar pela profissão, analisando a construção das disposições para a docência e a forma como enfrentaram as mudanças provocadas pela Covid-19. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer a história de vida dessas professoras e identificar as experiências educacionais de caráter pessoal consideradas por elas relevantes, nas mudanças provocadas no período de pandemia causado pela Covid-19.

É sabido que a pandemia do novo coronavírus acarretou grandes problemas para a sociedade, não somente trazendo uma doença não conhecida até então para a população, mas impulsionando questões avassaladoras para a saúde mental de todos. Na esfera educacional, com o início da pandemia, todos os professores em atuação passaram por uma drástica mudança em suas profissões: foram obrigados a

¹ Bolsista PIBIC Júnior, Centro de Educação Profissional Irmão Mário Cristóvão da PUCPR, e-mail lulugfranco@gmail.com.

² Mestre e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, alboni@alboni.com.



adaptar seus métodos de ensino e trabalho de uma sala de aula para a sala de suas casas, além de se tornar indispensável o básico conhecimento de informática. No caso das professoras, as atividades domésticas e as profissionais se mesclaram, com intensificação da jornada diária.

As professoras precisaram readaptar seus métodos de ensino para caber em um arquivo compatível com seus *hardwares*, passando a ensinar para uma tela de computador, e não mais para seres humanos presentes, como de costume. Além de ensinar, as professoras precisaram também assumir múltiplas funções no horário de trabalho além de suas profissões, como donas de casa, mães e monitoras, com duplajornada e sobrecarga de trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento da pesquisa, em um primeiro momento foi utilizado da pesquisa bibliográfica, para embasamento e aprofundamento em temas relacionados ao projeto. Para conhecer o que existe publicado sobre o tema, foi realizada pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “Professores + Pandemia” e “Histórias de vida + Professores”, encontrando 256 dissertações e 32 teses e uma tese e 71 dissertações, respectivamente a cada descritor. Delas, foram selecionadas uma tese e três dissertações do primeiro descritor e a única tese e três dissertações do segundo, por se encaixarem nos requisitos desse projeto. Foi possível perceber que há escassos estudos sobre histórias de vida de professores e que, durante a pandemia, houve um grande aumento de produções em relação às mudanças no ensino causadas por esse período.

O apoio teórico foi obtido com o trabalho de Ada Abraham (1984), com a publicação de “O professor é uma pessoa”, e estudos de António Nóvoa (1992), que tratam do processo de formação dos professores.



Em um segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo, quando foram realizadas entrevistas presencialmente com treze professoras escolhidas. Para a realização das entrevistas, foram observados os procedimentos da história oral e as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que aprovou o projeto.

RESULTADOS

Coletados os dados, foram eles catalogados, com indicação das categorias, subcategorias e incidências, segundo Bardin (2011). Do subtema “Histórias de vida”

foi retirada a categoria “Razão para escolher a docência como profissão”, e essa categoria foi dividida em quatro subcategorias (motivações de cunho pessoal, político, social e econômico). Assim foram identificadas motivações e incidências nas histórias dos professores pesquisados que os levaram à escolha do magistério. Do subtema “Pandemia de Covid-19” foi retirada a categoria “Trabalho remoto na pandemia”, da qual foram retiradas sete subcategorias (convivência familiar, preparo e desenvolvimento das aulas, interação com os alunos, bem-estar físico e mental, emprego da tecnologia, lição que se pode tirar da pandemia e expectativas com o ambiente pós-pandêmico). Dessa forma, foi possível analisar como a experiência impactou a vida das professoras e descobrir a opinião das docentes sobre questões relacionadas à pandemia, à educação e ao ensino remoto.

Por meio da pesquisa destacou-se como os âmbitos pessoal, político, social e econômico influenciaram a escolha da profissão pelas professoras pesquisadas. Os efeitos da pandemia na educação e na vida das professoras foram explorados, sendo possível entender o “lado da professora” durante o ensino remoto, dificuldades e superações durante esse tempo.



Em relação às mudanças causadas pela pandemia na área educacional, destacou-se a troca do trabalho presencial pelo trabalho remoto, com muitos desafios relacionados à postura dos alunos e às lacunas em seu aprendizado, bem como as dificuldades havidas no que se refere à formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. **O professor é uma pessoa**. Paris: ESF, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.



IDENTIFICAÇÃO E ABORDAGEM DE CONFLITOS IDENTIFICATION AND ADDRESSING OF CONFLICTS

Amanda Gabardo

Palavras-Chave: Conflito, Autonomia, Gestão escolar.

Keywords: Conflict, Autonomy, School management

INTRODUÇÃO

De acordo com Estágio de gestão do sétimo período do curso de Pedagogia, foram realizados alguns estudos de caso para que os alunos analisassem as mediações de conflitos desafiados pelas professoras responsáveis, isso fez desencadear o assunto que traz algumas possibilidades que aprendemos em nossa prática, colocando como pergunta norteadora deste resumo expandido: quais as contribuições do estudo de caso para a aprendizagem do acadêmico de Pedagogia, sobre a resolução de conflitos do ponto de vista da gestão escolar? O objetivo se refere a analisar a importância da mediação dos conflitos para a aprendizagem do acadêmico de Pedagogia, sobre a resolução de conflitos do ponto de vista da gestão escolar. A metodologia se enquadra na abordagem qualitativa, sendo que a narrativa será por meio do relato das atividades realizadas no decorrer do estágio no 7º período do curso de Pedagogia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em falar de gestão escolar, essa perspectiva é um processo de aprendizado na prática educativa, trazendo uma realidade que faz a reflexão sobre a gestão que pensa no PPP (Projeto Político Pedagógico), que é pensado no coletivo capaz de possibilitar o trabalho que está sendo organizado no ambiente escolar e ver com outros olhares esses conflitos e a sua importância, nesta questão onde



envolve a gestão, podemos analisar e dizer que o estudo de caso pode ser adquirido ao conhecimento a partir da exploração que foi dado ao estudo, tornando se uma das principais modalidades com objetivo mais comum fazer que os estudos para desenvolver a compreensão de situações e autoconhecimento.

Como umas das aulas do estágio supervisionado de gestão foi dada a tarefa de tentar mediar uma suposta situação de bullying. No presente artigo do autor (Neto2005), sobre Bullying e comportamento agressivo entre estudantes diz o seguinte: (NETO. Aramis A. Lopes, 2005),

A agressividade nas escolas é um problema universal. O bullying e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência. O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores (Aramis A. Lopes Neto. P. 165, 2005.)

O assunto voltando para uma aula que tivemos onde deveríamos desenvolver uma mediação de conflito em uma escola convencional, neste artigo o estudo estará bem esclarecido tendo como objetivo de conscientizar a importância sobre o assunto entre os estudantes. Como princípio a importância de transformações de vínculos trabalhados, podemos classificá-los com o artigo do Jornal de Pediatria - Vol. 81 Bullying comportamento agressivo entre estudantes (2005), com as atividades que fizemos em sala de aula onde houve a situação de resolvermos uma suposta situação de bullying, com o ambiente escolar, o texto diz que sempre pode ser um pouco influenciado nesse sistema educacional, a grande maioria das escolas tem algum conflito sobre essa situação de suposto “bullying”, então devemos estar comprometidos com a vida dos estudantes que não afete os sistemas emocionais da vida, com possibilidades de aceitação de seus companheiros é extremamente fundamental para saúde dos



estudantes no ambiente escolar. O bullying pode estar em diferentes situações, e isso ocorre quando menos esperamos tendo grandes consequências negativas que talvez pode se tornar tarde.

RESULTADOS

Considerando meu relato de experiência neste estágio sobre gestão, que foi solucionar um desafio dado pelas professoras do curso de pedagogia, a atividade foi realizada em duplas, como mediar um suposto bullying e ver de como é o papel do gestor dentro da sua equipe que ele coordena, a atividade proposta foi ver a importância de compreender a dificuldade do outro e solucionar da melhor maneira os conflitos que aparecem, colocando em prática de qual melhor maneira seria atendida, também de que maneira poderia ser construída a sua autonomia, oferecendo atividades que melhoraria a questão do bullying no ambiente escolar e a situação da família criando seu desenvolvimento em meio desta situação, concluindo que o estudo de caso traz importância de realizar atividades que oferece possibilidades de uma visão onde o indivíduo traga em seu contexto estratégias que permitem analisar essa dinâmica.

REFERÊNCIAS.

J Pediatr (Rio J). 2005;81(5 Supl):S164-S172: **Violência escolar, violência juvenil**.BRASIL. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 ago. 2022.

Lei Federal Nº 13.185, de 18 de novembro de 2015. Art. 1º Vigência. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em:08 ago. 2022.



IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Impact of the Covid-19 pandemic on the mental health of the schoolcommunity: an experience report

Bianca Moretti Vieira Palmieri¹

Palavras-chave: Comunidade escolar; Saúde mental; Pandemia; Covid-19; Psicologia educacional.

Keywords: School community; Mental health; Pandemic; Covid-19; Educationalpsychology.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com o alastramento da Covid-19, seguindo recomendações do governo, as escolas brasileiras entraram em ensino remoto emergencial. Da noite para o dia, a escola ficou vazia e as atividades escolares passaram a ser no ambiente online: as salas de aula passaram a ser espaços improvisados em casa, a lista de presença se tornou um *login*, os recreios foram impossibilitados e as interações sociais ficaram restritas. Com o prolongamento da pandemia, a situação inicialmente tida como emergencial passou a ser perpetuar e impactar cada vez mais a saúde mental da comunidade escolar, constatada pelo aumento significativo das demandas do setor de psicologia educacional, justificando assim a importância do presente relato. Objetiva-se, portanto, relatar os principais impactos causados pela pandemia Covid-19, vivenciado pelo serviço de psicologia educacional em uma escola de ensino privado no Paraná. Para tal, optou-se por uma metodologia narrativa através do relato de experiência, por proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o. De acordo com Mattar e

¹ Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Possui especialização em Transtorno do Espectro Autista e Gestão Escolar. É atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. biancamvp@hotmail.com



Ramos (2021) a narrativa é tanto o fenômeno estudado, quanto o método utilizado na análise, uma vez que ao interagir com o outro, criamos e contamos histórias, revelando assim os significados da experiência vivida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ainda que a presença de profissionais da saúde no ambiente escolar esteja frequentemente limitada a palestras como convidados externos, a escola tem papel fundamental na educação da saúde (desde a educação infantil até o ensino médio). Com os impactos vivenciados pela pandemia da Covid-19, a saúde passou a integrar demandas internas confirmando a urgência e a importância de profissionais como da psicologia no contexto escolar. O referencial teórico utilizado foi embasado pelos princípios da Organização Mundial da Saúde, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, dos Conselhos (Federal e Regional do Paraná) de Psicologia e autores voltados à comunidade escolar (CFP, 2016; CRP-PR, 2020; UNICEF, OMS, 2020; UNICEF, 2021; CHUSTER, 2004).

RESULTADOS

O presente relato surgiu da minha prática como psicóloga educacional em uma escola privada de educação básica no Paraná, na qual percebi muitas dificuldades enfrentadas pelos professores, estudantes e seus familiares. Até março de 2020, a maior demanda era por parte dos alunos, no acompanhamento de suas dificuldades, seguido do atendimento às famílias frente às dificuldades apresentadas pelos filhos. Raras vezes os professores apresentavam queixas próprias, adverso ao período pandêmico, no qual passaram a compor majoritariamente as demandas psicológicas. Em relação ao impacto da pandemia no corpo docente: além das questões pedagógicas, os estudantes passaram a trazer grande demanda emocional causada principalmente pelo distanciamento social. Os principais impactos



observados foram em relação às funções executivas (a atenção, concentração e metacognição) e surgimento de episódios de ansiedade e humor deprimido. Cabe destacar que para muitos alunos, também ocorreu a interrupção dos processos terapêuticos com equipe multidisciplinar externa que ocasionou agravamento de sintomas e dificuldades em manter uma rotina funcional.

Por sua vez, as famílias passaram a exigir mais reuniões da escola, relatando sobrecarga (trabalhar na modalidade remota e dar assistência aos filhos durante o período escolar) e preocupação frente às dificuldades no processo ensino-aprendizagem e às alterações comportamentais e emocionais apresentadas pelos filhos na modalidade remota.

Já em relação ao corpo docente: para além das demandas trazidas pelos alunos e seus familiares os professores tiveram que lidar com as suas próprias demandas, das quais destaco a readequação do planejamento das aulas na realidade digital e o aumento expressivo da carga de trabalho. Os principais impactos percebidos por eles incluíram: ansiedade, autoexigência, insegurança e esgotamento (físico e mental).

Diante de tantas queixas em relação à saúde mental foram realizadas diferentes ações da psicologia educacional, tais quais: rodas de conversa, reuniões e produção de materiais com base nas diferentes demandas apresentadas visando a promoção de saúde da comunidade escolar, com estratégias de autocuidado. Foi percebida grande dificuldade em estabelecer os limites e as responsabilidades na interação saúde e educação, todavia a pandemia da Covid-19 constatou a emergência do cuidado à saúde da comunidade escolar, a fim de minimizar os impactos no desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

CHUSTER, L. **A família na escola e a escola na família.** In: POLITY, E. (org.) *Psicopedagogia: um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem.* 1.ed. – São Paulo: Vetor, 2004, p. 187-211.



CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. Orienta a(o) Psicóloga(o) sobre o atendimento psicológico nas políticas públicas e instituições privadas, diante da pandemia do COVID-19. **Nota técnica CRP-PR nº 001/2020**. Curitiba: Autor. Disponível em: <<https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-T%C3%A9cnica-CRP-PR-001-2020-COVID19.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2022.

FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** 1ª edição. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. Disponível em:

<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

MATAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

UNICEF - FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. The State of the World's Children 2021. **On My Mind: promoting, protecting and caring for children's mental health**. UNICEF: out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm_source=referral&utm_medium=media&utm_campaign=sowc-web> Acesso em: 01 set. 2022.

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância; OMS - Organização Mundial da Saúde. **Principais Mensagens e Ações para a Prevenção do Coronavírus(COVID-19) em Escolas**. UNICEF: mar. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/principais-mensagens-e-acoes-para-prevencao-do-coronavirus-em-escolas>> Acessado em: 02 set. 2022.



IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO

The importance of the school management internship: reflections on the role of the pedagogue

Bárbara Schunski Wojcik

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Gestão Escolar; Papel do Pedagogo; Participação de Professores.

Keywords: Supervised Internship; School Management; Role of the Pedagogue; Teacher Participation.

INTRODUÇÃO

O presente relato expandido é fruto dos estudos do Estágio Supervisionado IV- Gestão Escolar, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O foco do resumo é responder ao problema: Qual o papel da gestão escolar? Como o estágio auxilia para a formação do futuro pedagogo?

O objetivo é ressaltar a importância do estágio na formação do pedagogo, bem como, mostrar os resultados das vivências.

Para o trabalho foi necessário apoiar-se na pesquisa de natureza qualitativa, que revelou o estágio enquanto espaço de pesquisa que contribui com a qualificação do processo formativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio vai além de cumprir as exigências acadêmicas. O resumo resgata aspectos do percurso, em que, a aprendizagem proporcionada está calcada no enfrentamento de situações concretas e hipotéticas que, futuramente, como gestor será relevante considerar, sendo esses posicionamentos frente às dificuldades um princípio formador. Estabelecer acordo com colegas faz internalizar a prática da atuação nos acontecimentos inéditos e complexos. As decisões de cunho pedagógico precisam estar de acordo com documentos



norteadores para mediar conflitos esuperar os desafios da gestão. Para Perrenoud (2002, p. 18),

É importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análises da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. (PERRENOUD, 2002)

Reafirma-se que estar preparado desde a formação, ajudará a ser assertivo, permitindo construir a identidade dos futuros pedagogos. Ao gestor compete organizar o trabalho pedagógico, contribuir para gestão democrática, com olhar atento e revendo as ações. Demanda influenciar os profissionais da educação, buscando melhorias para as práticas escolares e nas relações interpessoais. De acordo com Libâneo (2004, p. 215-216),

Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola; assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas; assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente; articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade. (LIBÂNEO, 2004)

Portanto, são inúmeras as atribuições do gestor, que na prática podem ser ainda mais amplas e complexas. Como desfecho desse processo educativo foi a escrita, que viabiliza a articulação teórico-prática.

RESULTADOS

Realizei o estágio no contexto de uma instituição de Ensino Médio regular e integrado com cursos técnicos de formação profissionalizante na cidade de Curitiba –Paraná. Como não foi possível acompanhar a rotina da Coordenadora Pedagógica, fiz análise dos planos de ensino, com essa condição, uma oportunidade de pesquisa.



O plano de ação, com tema “As situações-problemas no âmbito escolar, principais dificuldades e as ações para a superação”, trouxe maior reflexão. Como parte da pesquisa, organizamos questionários compostos por três perguntas, porém, a participação não foi efetiva, tristemente, foram coletados apenas cinco.

Com base na devolutiva, identifiquei dificuldades distintas. Perante o exposto, é notável a falta de diálogo, visto que, os questionários ficaram na sala dos professores, o que permitiria as trocas para que replicassem.

Relato o quesito *tempo*, dominante dos desafios da escola, visto que, acarretam um emaranhado de adversidades por falta de rotina e diálogo. Aspecto que trouxe inquietações: é devido o tempo exíguo que não ocorre a participação, que as estratégias diferenciadas de ensino não são pensadas e não ocorrem trocas sobre o que dificulta a ação docente?

Estabelecer um período para as reuniões é crucial, visto que, para cada profissional há uma dificuldade diferente, então, começar tratando do que é primordial, é um início. A organização do tempo torna o grupo participativo e o diálogo abre espaço para as decisões que permeiam o cotidiano escolar e promove a responsabilidade de todos.

No que concerne as demandas da gestão, delegar funções, ajudaria o gestor a ter tempo para estar próximo. Se sobrecarregado a ponto da rotina administrativa demandar mais tempo do que o acompanhamento, como cognoscível, passarão despercebidas as situações conflituosas. A escola deve ser reflexiva, um ambiente de interação, formação e transformação da própria realidade.

Anseio chamar atenção para as ponderações relevantes para a formação do pedagogo, não obstante, não há pretensão de esgotar aqui, tendo em conta que o gestor nem sempre terá respostas prontas.



REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.



JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO GAMES AS PEDAGOGICAL RESOURCES IN LITERACY

Chayane Pedroso

Palavras-chave: Lúdico; Jogos; Alfabetização.

Keywords: Playful; Games; Literacy.

INTRODUÇÃO

Durante a vivência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais presente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, foi possível vivenciar com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental diferentes jogos utilizados no processo de alfabetização, fazendo emergir o interesse pelo tema.

O processo de alfabetização se faz importante na formação integral dos alunos, visto que ela o insere na participação da cultura e da escrita. A escrita e a leitura, dessa maneira, são elementos inerentes a esse processo, entretanto, não devem ser superficiais e sem sentido para o educando, ela deve ter sentido e dar função para a escrita e a leitura. Qual importância dos jogos na alfabetização? O objetivo do presente resumo é pensar e dialogar com a importância dos jogos na alfabetização. A metodologia se dá de abordagem qualitativa, a partir de teóricos que compreendem melhor como os jogos impactam no processo de aquisição da escrita e da leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os jogos são práticas culturais que fazem parte da realidade das crianças, eles estão inseridos no cotidiano das mais diversas sociedades. Ele tem papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, pois ele representa e expressa a cultura desses povos, ele possui a história e a identidade cultural do grupo do qual ele se manifesta.



Através da utilização dos jogos no processo de alfabetização, o professor pode mediar e promover uma prática mais significativa, findando uma aprendizagem mais eficaz. Segundo Queiroz (2003), além de despertar interesse pelo tema e fomenta o prazer pelo conhecer, incentiva a interação entre os educandos, tornando o jogo um ótimo instrumento pedagógico.

Diante desse aspecto, o jogo pode ser considerado um recurso pedagógico indispensável durante as aulas de letramento, permitindo um que um processo individual e maçante se torne significativo e coletivo, de maneira a permitir uma troca de conhecimento mútua. Assim, o professor deve adotar uma postura de mediador, pesquisador e inovar nos recursos trazidos para a sala de aula, se desprendendo dos métodos mais tradicionais, que apesar de exigirem menos trabalho, acaba por tornar o processo de aprendizagem algo sem significado e sem função alguma para a criança.

O jogo, como brincadeira, desperta o interesse da criança, faz parte da sua natureza e da sua cultura, culminando para seu desenvolvimento integral e o inserindo na sua própria realidade.

Dessa forma, ao trazer ao jogo, não deve ser realizado apenas como uma brincadeira sem função e sentido. O educador deve compreender a importância do significado da sua estratégia e da sua aula para aquela criança, trazendo objetivos definidos, caminhos travados e um material adequado para que o momento traga de maneira suscita conceitos, valores e permita com que, a partir do lúdico a criança possa consolidar seus conhecimentos.

Na alfabetização, por meio de atividades lúdicas, a criança se desenvolve no aspecto cognitivo, ao fazer relações, ligações cognitivas e refletir sobre seus saberes. Ela ouve e pensa sobre o que ouve, interpreta. Finda-se que o jogo na alfabetização auxilia na concentração, criatividade, raciocínio lógico e vínculo com os colegas.



RESULTADOS

Durante a observação participativa, realizada por meio do estágio, foi possível verificar como o uso de jogos despertou nas crianças interesse pela aula, concentração e atenção durante a dinâmica, motivação para tentar realizar novamente a tarefa ao se deparar com o erro. Os jogos fazem parte do universo das crianças e ele pode possibilitar que esse processo se torne mais lúdico e significativo, sem temor por essa fase, por exemplo, como que ocorre fortemente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No decorrer das observações participativas, a professora regente se mostrou disposta à trazer atividades voltadas aos interesses das crianças, porém a necessidade de seguir uma apostila se tornou um empecilho para que essas dinâmicas fossem realizadas com frequência. Diante disso, ela utilizou da minha regência que esses jogos pudessem ser novamente trazidos. Ela propôs eu trabalhar com a consciência fonológica das crianças, especificamente na diferenciação do som das palavras com M e N, onde era mais visível a dificuldade.

A partir do objetivo proposto e do anseio por trabalhar com isso de um jeito diferente do qual a professora já havia trabalhado, resolvi pesquisar mais sobre jogos na alfabetização e trouxe em minha regência o jogo Som das Palavras, onde trabalhei e objetivo proposto, onde tive dificuldade em controlar o entusiasmo da turma no começo, mas consegui direcionar bem a aula e fazer com que a interação entre eles pudesse propiciar a troca de conhecimento ao discutirem sobre a palavra e o som.

REFERÊNCIAS

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.



LETRAMENTO EM MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONIBILIZADOS AOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL PÚBLICA DO PARANÁ

Literacy in Teaching Materials in the Public School System of the State of Paraná

Bruno dos Santos de Castro Brito¹
Rosane de Mello Santo Nicola²

Palavras-chave: (Multi)letramentos; Material didático; Notícia; Ensino.

Keywords: (Multi)literacies; Teaching material; News; Teaching.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que causa a infecção respiratória aguda Covid-19 é a causadora de uma série de mudanças sociais, políticas e econômicas em todo o globo. No Brasil, uma série de ações que promovem a biossegurança tiveram de ser adotadas em diversos nichos comerciais, educacionais, corporativos etc. E, nesse sentido, esta pesquisa tem como enfoque a rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Na educação paranaense, uma das primeiras medidas de prevenção contra a disseminação do vírus foi o fechamento de todas as escolas tanto públicas quanto privadas. O setor público teve de se adaptar para modelo remoto de ensino por meio de ferramentas como o *Google Meet* e *Google Classroom*. Os discentes que não possuíam acesso à internet, puderam acompanhar as aulas (mar./2020 a set./2021) por meio da *Aula Paraná* veiculada em canais televisivos e

¹ Graduando do Curso de Letras – Português e Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 8.º período. E-mail: castro.brito@pucpr.edu.br.

² Doutora em Educação (PUCPR), Mestre em Educação (PUCPR) e graduada em Letras (UFPR). Professora do curso de Letras da PUCPR desde 2001. E-mail: rosane.nicola@pucpr.edu.br.



pelas atividades impressas elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed) ou pelos próprios docentes.

No atual cenário da educação pública paranaense, a promoção de todo tipo de letramento é de fundamental importância, principalmente o crítico, que conforme afirma Baynham (1995 *apud* BRAHIM, 2007, p. 16), “está estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social”. Por outro lado, os discentes que não têm acesso ao *Google Meet*, que permite a interação com os colegas, necessitam que as atividades propostas também promovam letramento/multiletramento.

Em vista disso, cabe discutir os materiais didáticos disponibilizados aos docentes em relação à efetiva promoção de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A questão, portanto, que mobiliza esta pesquisa é: os materiais didáticos disponibilizados aos docentes do Estado do Paraná promovem letramento/multiletramento nos discentes?

Este pesquisador atua como professor de língua portuguesa, contratado pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), desde março (2021), com uma turma de sexto ano de ensino fundamental. Por essa razão, é oportuna esta temática, haja vista, o acesso aos materiais didáticos recebidos durante o ano letivo em questão.

Nesse contexto, pesquisa-se sobre letramentos/multiletramentos em materiais didáticos disponibilizados aos docentes/discentes do 6.º do ensino fundamental da rede pública de ensino, a fim de analisar a promoção dos (multi)letramentos desses recursos didáticos compartilhados de forma *online* e impressa. Realiza-se, então, uma pesquisa de natureza qualitativa, empregando pesquisa bibliográfica e documental com a técnica de análise de conteúdo. Para tanto, coleta-se uma amostragem de 11 exercícios (22 questões de múltipla escolha), todos referentes ao gênero textual notícia, compartilhados simultaneamente com docentes via *RCO+Aulas* e com discentes do 6.º



do ensino fundamental via *Google Classroom*. Por fim, os dados foram exportados para o *software* de análises qualitativas: ATLAS.ti 22, um programa de computador criado em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha.

No planejamento da Seed, os arquivos estão organizados por aula em conjuntos de *slides* mais exercício com duas questões de múltipla escolha, totalizando 22 questões. Inicialmente, todos os arquivos foram salvos em .PDF e organizados em uma pasta intitulada *Exercícios*. Após isso, fez-se a conversão dos arquivos em .docx (documento do Word). Os dados foram exportados para o *software* de análises qualitativas: ATLAS.ti 22, um programa de computador criado em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha.

De acordo com Bardin (2011), para que uma unidade de registro faça sentido, é preciso explicitar seu contexto. Assim, nesse *software*, os dados foram codificados como a seguinte unidade de registro: Propostas do Estado: Prática de Letramento/Multiletramento em Leitura (PE – PLL). Contudo, para que isso faça sentido tanto para o leitor quanto para o analista, Bardin (2011) recomenda extrair o contexto em que a unidade de registro foi estabelecida, para que a análise seja realizada de forma contextualizada. Portanto, cada pergunta corresponde a uma unidade de contexto que, no programa de computador, é denominada *quotation* (citação).

As duas primeiras fases são pré-análise, identificada como etapa de organização, incluindo a leitura flutuante, e exploração do material, que corresponde à identificação de categorias de análise (BARDIN, 2011). No *software*, essas etapas são organizadas em notas denominadas *memos*, a partir dos quais o programa organiza as redes semânticas relativas aos *memos* e às citações relacionadas com as categorias codificadas. Essas redes representam as etapas de pré-análise e inferência que permitiram a descrição analítica que abrange a interpretação dos dados, etapas da terceira fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).



Em relação ao terceiro objetivo específico, identificar características de letramento/multiletramento em materiais didáticos online e impressos encaminhados para discentes da rede pública de ensino do Estado do Paraná, adotam-se alguns parâmetros de análise, referentes à leitura do gênero textual notícia: (i) a adequada seleção de textos conforme o gênero discursivo em estudo; (ii) a autenticidade do texto selecionado como objeto de estudo; (iii) a credibilidade das fontes utilizadas; (iv) o respeito à estrutura composicional do gênero; (v) a temática das questões; (vi) o trabalho com as inferências explícitas e implícitas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conhecimento é produzido nos diferentes campos sociais e materializa-se em diferentes textos escritos e orais divulgados em diferentes suportes. Nesse sentido, o surgimento de novas palavras advém de mudanças sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas. Considerando esses aspectos, novos termos nascem para intitular fenômenos na sociedade contemporânea.

Assim sendo, o letramento, que conforme conceitua Soares (2021), é o estado ou condição de indivíduos que não apenas são alfabetizados, mas que fazem o uso da escrita e da leitura em suas práticas sociais. Nessa perspectiva, o letramento nasce com o desígnio de instrumentalizar os indivíduos em uma sociedade que demanda exponencialmente o uso da escrita/leitura contextualizada nas práticas sociais. Em outros termos, não somente o ato de ler e escrever vocábulos “soltos”. Sendo assim, a apropriação dos (multi)letramentos torna-se essencial para a concretização dessa premissa, em virtude de que as relações sociais são mediadas pela linguagem. Assim como explica Silva e Sousa (2017, p. 260), “a relação entre língua e sociedade apresenta influência mútua, pois através da linguagem se participa das relações sociais de poder e as mudanças na estrutura social são decorrentes da dinâmica dessas relações”. Em vista disso, corrobora-



se o porquê de ser necessário todos os cidadãos brasileiros atingirem o estado/condição que os (multi)letramentos possibilitam.

A título de exemplo, o docente, como profissional da educação, precisa exercer, todos os dias, a leitura e escrita de gêneros escolares que permeiam sua prática profissional. Em vista disso, consagra-se um indivíduo letrado na esfera pedagógica; todavia, é importante salientar que uma pessoa analfabeta, isto é, “que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” (SOARES, 2021, p. 30) – pode ser um sujeito letrado a partir do momento que faz o uso da escrita e leitura nas suas práticas sociais. O conceito de letramento extrapola o domínio da escrita e leitura como configuração padrão de uma pessoa alfabetizada, pois enfoca o uso da tecnologia (escrever/ler) aplicada de forma atuante na sociedade. Citando caso análogo, um senhor analfabeto pode pedir para uma pessoa letrada elaborar uma carta a um amigo distante. Desse modo, terceiriza o uso da escrita e faz jus ao conceito do letramento que é usufruir dessa habilidade em suas práticas sociais.

O vocábulo *letramento* vem da palavra *literacy*¹. Nas duas línguas: português brasileiro e inglês - foi utilizado o prefixo de origem latina com acréscimo de um sufixo para a produção de uma nova definição. Em português, foi feito o acréscimo do sufixo *-mento* que tem como função indicar uma ação, ou seja, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2021, p.18). No português de Portugal, o vocábulo *literacy* foi traduzido como *literacia*. A ação de letrar é um processo que viabiliza a inserção dos indivíduos na sociedade, pois é a linguagem que possibilita a comunicação e atuação sobre o meio. Assim sendo, sujeitos que não são letrados – não participam ativamente do corpo social, e a alfabetização representa uma fase inicial do letramento. Portanto, a escola, como principal agência do letramento, deve estar

¹ A etimologia do termo vem do latim *littera*, que significa *letra*.



preparada para o desenvolvimento integral desse processo; e, em sociedades modernas, o foco de aprendizagem dos agentes educacionais não pode estar somente em alfabetizar, mas em alfalettrar¹. Em contrapartida, Kleimann (1995, p. 20) critica:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Consequentemente, a escola tendo ciência do seu importante papel de construção de indivíduos atuantes em sociedade deve “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 10).

Com o advento da era digital e as modificações por ela deflagradas no modo de viver e ser – surgem os multiletramentos – fato das mudanças da linguagem no século XXI. Perante o exposto, emana uma integração das linguagens, tais como: imagem estática (fotografia/pintura), imagem dinâmica (cinema/vídeo), áudio (sonoplastia) e música em um único “texto”, isto é, multissemióticos/multimodais.

Na contemporaneidade, a maioria dos textos que os indivíduos estão em contato, por exemplo, nas mídias digitais, são multimodais/multisemióticos. Além disso, uma característica importante desses textos é que são flexíveis em diferentes dispositivos como *smartphone*, *tablet*, *kindle* etc. Entretanto, é importante mencionar que esses textos não exigem mais só o letramento da letra, isto é, o senso crítico da leitura deve permear essas novas linguagens. Um exemplo, é a capacidade do indivíduo distinguir uma foto *fake* e uma real – situação que é comumente encontrada nas mídias sociais. Portanto, o

¹ Termo cunhado por Magda Soares (2020) – que se refere ao processo de alfabetização e letramento concomitantemente.



multiletramento abrange a capacidade dos indivíduos compreenderem o funcionamento dos textos multimodais em suas práticas sociais.

O termo foi cunhado por um grupo de pesquisadores¹ da área dos letramentos chamado *Grupo Nova Londres* (doravante, GNL), que conforme explica Rojo (2012), é ressaltado em um manifesto a importância de as escolas adotarem os novos letramentos emergentes, de caráter hipermediático, na contemporaneidade – resultado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (Tics) e da multiplicidade cultural existente em sala de aula. Em suma, o grupo advoga a importância da multiplicidade de canais de comunicação e mídia e projeção da diversidade linguística e cultural. Portanto, mais um aspecto sobre o qual as instituições de ensino precisam estar atentas, principalmente, a área de linguagens, que mobiliza competências específicas no ensino de língua. Um exemplo é a seguinte competência da BNCC (BRASIL, 2018, p.65):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Essa competência requer multiletramento, visto que espera do alunado o uso de diferentes linguagens (textos multimodais). Nesse universo globalizado, os multiletramentos são necessários para os alunos circularem em diferentes ambientes, especificamente no mundo digital, que demanda o domínio do funcionamento desses textos, garantindo a inserção social dos discentes.

É importante salientar que o processo de letramento é um contínuo que vai se ampliando de acordo com o trânsito do indivíduo na sociedade. Na contemporaneidade, existem diferentes tipos e níveis de letramentos, dependendo das necessidades do indivíduo e de seu meio,

¹ Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.



contexto social e cultural. O primeiro contato que o sujeito tem com o processo de letramento é o *familiar* e expande-se com o letramento *escolar*. Entretanto, não se limita somente a esses – um mesmo indivíduo pode estar em contato com vários letramentos concomitantemente. Por exemplo, um acadêmico, no seu contexto social e cultural, utiliza diferentes letramentos, tais como: *acadêmico, científico, linguístico, digital, crítico* etc.; além disso, se possui alguma prática religiosa faz o uso do letramento *religioso*. Em vista disso, conclui-se que os letramentos são processos que permeiam a vida do sujeito de um modo progressivo e aglutinado.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver durante a Educação Básica. Consoante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Base deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o país. O documento determina o aglomerado de aprendizagens almejadas para o discente desenvolver por meio de competências. Conforme Brasil (2018, online):

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa no documento tem como objetivo proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a expansão dos letramentos. Além disso, possibilitar a participação significativa e crítica pelo intermédio da linguagem em diferentes práticas sociais.



No Estado do Paraná, a esfera educacional é orientada pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) que complementa e reorganiza o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – indicando os tópicos para cada componente curricular do primeiro ano ao nono ano do Ensino Fundamental. O documento aborda as principais necessidades e características da rede pública do ensino do Estado à luz da BNCC. À vista disso, o Crep torna-se uma importante ferramenta de orientação para os docentes da rede estadual. Segundo Brasil (2021, p. 3):

O Crep, dessa forma, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula. O Currículo da Rede Estadual Paranaense, portanto, é um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes.

Na área de linguagens, o documento¹ aborda competências específicas para o ensino de língua portuguesa – valorizando a atuação do sujeito em sociedade. São apresentados quatro campos² de possíveis usos da língua: jornalístico/midiático; vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário.

Portanto, os documentos orientadores expostos representam fundamental importância na construção de uma sociedade letrada, pois orientam o trabalho de diferentes agentes educacionais em todo o país. Diante disso, é relevante analisar como esses documentos oficiais aplicam o conceito dos letramentos/multiletramentos na prática –

¹ O Crep passa por um processo de recontextualização que é integrante do modelo do discurso pedagógico de Bernstein – conforme explica Moraes e Neves (2007), que apresenta dois campos: o *campo de recontextualização oficial*: controlado pelo Estado e o *campo de recontextualização pedagógica*. Ambos são regidos pelos campos da economia e do controle simbólico que tem como principal atividade a definição do *que* e do *como* do discurso pedagógico

² O documento utiliza o termo *campos* ao invés da expressão *esferas de circulação* deixando de lado alguns itens elencados no próprio portal da Secretaria da Educação (Dia a Dia Educação), tais como: publicitária, política, jurídica, produção e consumo.



considerando sua importante participação na construção de cidadãos atuantes de forma crítica e responsável em sociedade.

Com base em uma pesquisa documental realizada nos documentos: BNCC e Crep – com o intuito de investigar a aplicação dos conceitos: *letramento, letramentos e multiletramentos* – constituiu-se a uma tabela, por conseguinte, evidencia-se que a BNCC apresenta maior enfoque na aplicação dos conceitos de letramento(s) totalizando 34 citações e multiletramentos com 11 citações. O documento em seus trechos que mencionam os conceitos de letramento/multiletramento valoriza a envoltura dos discentes em diferentes práticas de uso da língua – com ênfase em três tipos de letramento: *digital (6 citações)* – incluindo a expressão: *mundo digital*; *matemático (5 citações)*; *científico (3 citações)* – abrangendo a expressão: *apreensão*. Além disso, é interessante que o documento emprega a expressão *letramento da letra* que se refere ao letrar e alfabetizar simultaneamente: *alfabetizar*¹. Sob outra perspectiva, o Crep para o ensino de língua portuguesa (anos finais) limitou-se ao emprego dos conceitos – os termos *letramento* e *letramentos* não são mencionados no documento. O termo *multiletramento* foi citado em quatro trechos com enfoque somente no campo artístico-literário.

Desse modo, é possível deduzir que a BNCC reconhece a importância dos letramentos/multiletramentos – enfatizando o desenvolvimento da prática docente principalmente pelo letramento digital, científico e matemático. Por outro lado, o Crep apresenta um desalinhamento em relação à BNCC, pois há um destaque somente para o letramento artístico e deixa de considerar outros letramentos essenciais para a formação de um cidadão crítico e atuante em sociedade.



RESULTADOS

Das 22 questões de múltipla escolha propostas pela Seed, 4 (18%) não apresentam trechos de notícias; são: 1 trecho de artigo de opinião (Aula 57, pergunta 1); 2 trechos de textos didáticos (Aulas 58/59, perguntas 1 e 2, respectivamente) e 1 resposta de pergunta e 1 comentário (Aula 62, pergunta 2). Assim, considera-se isso uma falha na seleção de textos.

A seleção de textos para elaboração de questões de interpretação é uma habilidade essencial ao professor de língua portuguesa, ou seja, requer letramento docente, inerente à prática docente promotora de oralidade, leitura e escrita, em favor do avanço da educação (MEDEIROS, 2011). Dessa forma, o letramento escolar está atrelado ao letramento docente, pois processos e estratégias de leitura na comunidade escolar (ARAÚJO, 2011) dependem da adequada criação de atividades que iniciam, no caso da língua portuguesa, pela escolha de textos autênticos devidamente caracterizados em seus gêneros textuais.

Outro aspecto relevante para o multiletramento é a autenticidade do texto selecionado, a qual se revela pelo respeito à formatação original e, nas 22 questões, os trechos dos textos foram rediagramados, de modo escolar, uma prática bastante frequente na educação básica. Esse procedimento empobrece as possibilidades de multiletramento, retirando a linguagem visual (fotos, cores, ícones, as fontes e tamanhos de letras de títulos e subtítulos e a disposição na tela do computador). Ademais, opõe-se às diretrizes da BNCC, que orientam a prática para “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BRASIL, 2018, p. 65).

Além disso, a indicação de fontes dos textos empregados nas questões demanda alguns importantes cuidados, como a adequada referência aos portais de notícia e a data; com esses dados é possível obter credibilidade das fontes. Na amostra selecionada, 13



(59%) questões estão referenciadas de forma inadequada (Aulas 56-59, 61, 62, 84, 86 e 88) e 4 (18%) estão sem referências (Aulas 59, 62, 84 e 85).

Nessa situação, a ausência de algumas informações requeridas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que prescreve a seguinte ordem de informações para referenciar documentos *online*: “TÍTULO da matéria. Nome do veículo, cidade, dia, mês e ano. Seção. Disponível em: endereço eletrônico. Acesso em: dia, mês e ano”. Em vista disso, fica comprometido o desenvolvimento do letramento digital vinculado ao informacional, o qual requer ações de localização, seleção, acesso, organização, uso e geração de conhecimento (GASQUE;TESCAROLO, 2010).

Portanto, quando se elaboram questões sobre o gênero notícia, é importante considerar quais são os veículos que divulgam essas informações para que se garanta a credibilidade. Uma vez que o letramento considera a prática de leitura nos contextos sociais, cabe citar os portais de notícias/jornais mais mencionados nas 22 questões desta amostra. Somente 9 (41%) questões utilizam os seguintes portais de notícia: *Terra* (Aula 56, pergunta 1), *TF1 Notícias* (Aula 56, pergunta 2), *BBC News Brasil* (Aula 57, pergunta 2), *Jornal Periscópio* (Aula 60 e 61, perguntas 1), *O Globo* (Aula 2, pergunta 1), *Ric Mais* (Aula 84, pergunta 1), *Só Notícias* (Aula 86, pergunta 1) e *Diário de Pernambuco* (Aula 88). As outras 13 questões apresentam fontes de blogs ou não apresentam fontes.

Ademais, é importante ressaltar que os *links* de 5 questões estão indisponíveis para acesso (Aula 56, pergunta 1; Aula 57, pergunta 2; Aula 62, pergunta 1; Aula 84, pergunta 1; Aula 88, pergunta 1), sendo que o navegador *web* utilizado foi o *Microsoft Edge*.

Nota-se que além de o *link* estar indisponível, a construção da referência está inadequada, pois informa que a notícia é da *BBC News Brasil*, mas o link é do portal *Terra*. Isto posto, cabe mencionar que alguns portais de notícias utilizam servidores de hospedagem de



websites que determinam um prazo para manter os conteúdos ativos, por conseguinte, compromete-se a leitura integral do texto na *web*. Nesse contexto, uma alternativa para solucionar essa situação é o uso armazenamento na nuvem do texto completo. No que se refere aos (multi)letramentos, a ausência do texto completo (texto multimodal) prejudica o desenvolvimento da capacidade de os educandos compreenderem o funcionamento dos textos multimodais em suas práticas sociais. Além disso, perde-se a possibilidade de letramento digital quanto às ações de localização e seleção de materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura.

A prática cotidiana de leitura, característica do letramento, possibilita ao alunado reconhecer os elementos constituintes de um determinado gênero textual, porém isso depende do trabalho com textos autênticos, ou seja, com todas as características do gênero, e, neste caso, o reconhecimento da estrutura composicional da notícia fica comprometido. Em vista disso, é pertinente mencionar a importância de se utilizarem textos que empregam componentes próprios do gênero nas questões.

Nesse sentido, a ação ampliada do letrar depende da quantidade de possibilidades que o material fornece aos educandos de reconhecimento da estrutura composicional do gênero notícia. De modo geral, das 22 questões, somente 15 (68%) possuem elementos de reconhecimento do gênero notícia. Dessas 15, somente 6 (40%) têm elementos do gênero notícia de forma integral. Todavia, essa falha presente no restante das questões implica no processo de o aluno desenvolver autoria, pois é a partir da contribuição desses elementos constituintes que o discente se torna autor.

Um outro aspecto importante para o letramento é a temática dos textos, visto que precisa estar adequada ao público-alvo, neste caso, o 6.º ano do Ensino Fundamental, ou seja, tratarem de temas necessários e/ou que os atraem. Desse modo, convém ressaltar que os leitores dos



textos utilizados nas questões possuem entre 10 e 13 anos de idade. Das 22 questões, 8 (36%) são sobre poluição ambiental

(Aulas 56, 57, 59, 60, 61 e 85); 7 (32%) são sobre o consumo de água (Aulas 57, 58, 59, 84 e 88); 4 (18%) sobre curiosidades (Aulas 58, 62 e 86); 1 (5%) sobre esporte (Aula 56); e 1 (5%) sobre economia (Aula 62). Assim, percebe-se um enfoque em temáticas pertinentes ao desenvolvimento do letramento cívico, isto é, estímulo a iniciativa e a participação dos educandos sobre a sociedade através do seu reconhecimento enquanto agente social, desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e, principalmente, engajada na expectativa da conceder empoderamento social a sujeitos-agentes, construtores de sua cidadania (SANTOS, 2008). Em virtude de que as questões destacam os três pilares da sustentabilidade: sociedade, meio-ambiente e economia. Entretanto, limitam-se discussões sobre outros assuntos que podem estar mais alinhados com as habilidades socioemocionais do alunado.

A produção de questões de interpretação de textos é uma habilidade fundamental para docentes de língua portuguesa. Reiteradamente, mais uma prática cotidiana da atuação desse profissional que demanda letramento docente, inerente à prática docente promotora de oralidade, leitura e escrita, em favor do avanço da educação (MEDEIROS, 2011). Em vista disso, o trabalho com inferências explícitas e implícitas nesse processo torna-se essencial. Entretanto, das 22 questões, 14 (64%) utilizam texto como pretexto, ou seja, apenas para um exercício de metalinguagem ou reprodução da fala do ator, desprezando inferências; 6 (27%) são inferências explícitas, isto é, as respostas estão literalmente na própria estrutura da pergunta; 2 (9%) são de inferências implícitas, isto é, a resposta vai além do texto.

A pergunta permite pensar que se trata do uso do texto como pretexto para ensinar gramática (ideia de lugar, locução adverbial de lugar “junto aos”). Uma possível adequação para a questão, tornando-a uma inferência explícita seria construí-la da seguinte forma: “*Em que*



lugar não se deve fazer descarte?”. Em razão de que o trabalho com inferências permite desenvolver nos educandos a capacidade de dedução e raciocínio lógico e a ausência de atividades com esse foco, inviabiliza a possibilidade de desenvolver o letramento crítico, isto é, o engajamento dos discentes em uma atividade que promove a criticidade por meio da linguagem (MOTTA, 2008).

Portanto, pode-se considerar, por meio desses parâmetros de análise, que a seleção dos textos, base para a produção das 22 questões de múltipla escolha, ainda é um desafio para a produção de materiais didáticos. Conseqüentemente, as questões produzidas demandaram dos educandos, de modo geral, inferências explícitas, comprometendo o desenvolvimento de (multi)letramentos. Percebe-se também inadequações de referências, hibridização teórica, falhas estruturais do gênero notícia causadas pela rediagramação e a exploração superficial das temáticas propostas nas perguntas. Isso posto, permite pensar que esses materiais propõem práticas pouco promotoras de multiletramento, visto que não foi contemplado o trabalho com um texto que empregasse diferentes semioses. Ademais, as falhas de referência favorecem a perda de letramento digital/informacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011. 280 p.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Curitiba, v. 01, n. 0.2007, p. 11-31, set. 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376/6513>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Paraná, 2021.



ESTUDOS DE LETRAMENTO. **Letramento do professor**. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-do-professor>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ESTUDOS DE LETRAMENTO. **Letramento escolar**. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/praticas-de-letramento-escolar>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, julho-dezembro. 2007. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89420204>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizado delíngua inglesa sob a perspectiva docente**. TCC – Programa de Desenvolvimento Educacional. Paraná, p. 22. 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo:Parábola, 2009.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de Letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela B. **Letramentos Múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRRN, 2008, p. 119-140. SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 128 p.



LITERATURA E LINGUAGEM COMO UMA ABORDAGEM NA PSICOTERAPIA

LITERATURE AND LANGUAGE AS AN APPROACH IN PSYCHOTHERAPY

Paula Eduarda Marconi¹

Graziella Araujo de Oliveira Lapkoski²

Palavras-chave: Literatura; psicoterapia; biblioterapia; gêneros textuais.

Keywords: Literatura; psychotherapy; bibliotherapy; textual genres.

INTRODUÇÃO

A literatura e a psicanálise são temas muito discutidos dentro da Teoria Literária e de outros estudos. O mais comum é que a ideia de literatura seja associada ao lazer, entretenimento e como instrumento de aquisição de conhecimento. Porém, pensando sob outra perspectiva, a pesquisa analisa como a literatura pode ser inserida dentro de abordagens psicoterapêuticas, a partir do caráter humanizador que desempenha na vida do indivíduo e também em relação à fabulação, momento em que a leitura consegue transportar o indivíduo para o imaginário e faz com que consiga dar forma aquilo que sente.

A importância da pesquisa está relacionada ao impacto causado nos hábitos sociais e educacionais pelo mundo nos acontecimentos dos anos de 2020 até este momento. A necessidade do isolamento social, para evitar a propagação do vírus durante a pandemia causada pelo Sars Cov – 2, teve como consequência um aumento de casos de ansiedade (GAMEIRO, 2020).

A partir desse conflito surgiu a ideia de realizar uma pesquisa para verificar como a literatura pode ser uma aliada na psicoterapia,

¹ Licenciada do curso de Letras Português Inglês da PUCPR. E-mail: Paula.eduardamarconi@gmail.com

² Mestre em Estudos Linguísticos. Professora do curso de Letras Português/Inglês da PUCPR. E-mail: graziella.lapkoski@pucpr.br



para dar suporte às pessoas com crise de ansiedade e outros distúrbios correlacionados, visando ir além dos impactos psicológicos causados pela pandemia.

Os objetivos da pesquisa foram: realizar um levantamento do estado da arte das contribuições da literatura para a psicoterapia, e das características dos gêneros pesquisados nas áreas de psicologia, literatura e linguística que os qualificam como recursos da psicoterapia. Esses objetivos foram embasados nas perguntas norteadoras da pesquisa: A literatura se encaixa no processo psicoterapêutico de alguma forma? Com isso acontece e qual papel ela desempenha na psicoterapia?

Para responder essas questões utilizou-se a metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica, com um levantamento de estudos sobre o emprego de gêneros literários como recurso terapêutico nas áreas de literatura, linguística e psicologia, sobre a identificação dos gêneros utilizados e as respectivas características. Foram consultadas as plataformas Scielo, google acadêmico, CAPES eletrônico da PUCPR e a biblioteca virtual da USP, além do uso de livros físicos para compreensão e aprofundamento do assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa contou com a análise comparativa entre as aplicações da literaturana psicoterapia por diferentes autores, realizada por tópicos abordados por mais de um autor, com a identificação tanto as ideias convergentes como divergente.

Alguns autores que foram utilizados na pesquisa são: Rosenbaum (2012), que aborda conceitos sobre o tratamento analítico, entendendo a prática textual como uma representação do real, que faz com que o leitor realize uma tarefa de transferência e consiga acessar o passado, constituindo-se a obra em condutor terapêutico. Mandil (2005), que analisa o surgimento da literatura e psicanálise em relação ao que interliga esses dois campos e à possibilidade de aplicação da



literatura na psicanálise. Junqueira e Comin (2021), que abordam os pontos negativos dessa prática sem a orientação profissional, colocando a literatura como uma aliada da psicoterapia que, sem essa orientação, após auxiliar o paciente/leitor, seria descartada. Ouakin (1996) é quem traz a definição da biblioterapia e Costa (2008), que aborda os conceitos dos gêneros, conto, conto de fadas e romance e suas respectivas características.

RESULTADOS

A pesquisa indicou que a prática terapêutica através dos livros ocorre desde o século XX e que não se delimita somente a pessoas com ansiedade, mas que já foi utilizada em pacientes acamados, delinquentes e crianças. Além disso, esse recurso pode ser utilizado como profilaxia, evitando que situações de sofrimento se desenvolvam para algo mais grave.

Na análise realizada foi levada em consideração a experiência dos leitores e apontados os pontos positivos e negativos da leitura na prática terapêutica. Observou-se, ainda, a necessidade de uma seleção dos gêneros literários, a partir de suas características e sua extensão. Assim, um dos critérios elencados na pesquisa foi a experiência de leitura dos pacientes/leitores em relação ao texto literário. Além disso, a relação do terapeuta com a literatura ao optar pelo uso da biblioterapia é de suma importância, visto que o profissional deve ter um conhecimento aprofundado da obra que será utilizada, para que o processo terapêutico seja assertivo e eficaz.

Na análise da pesquisa encontram-se alguns clássicos literários como “Os miseráveis” e “João e Maria”, para verificar a aplicabilidade desses gêneros e, a partir disso, foi possível perceber como algumas obras literárias podem influenciar as atitudes, escolhas e sentimentos do paciente/leitor.

Finalmente, entende-se que a pesquisa alcançou os objetivos estabelecidos, permitindo identificar a viabilidade da adoção da



biblioterapia na condução de uma prática psicoterapêutica em casos de ansiedade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros textuais**. 3a edição. São Paulo:Autêntica, 2008.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia, **FIOCRUZ** Brasília, 2020. Disponível em:<<https://www.fiocruzbrasil.com.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 02 Feb 2022.

JUNQUEIRA, Luan Felipe de Souza, COMIN, Fabio Scorsolini. PSICOLOGIA, LITERATURA E SAÚDE MENTAL. **Revista muitas vozes**. Ponta Grossa, v.10, pp.1- 16, 2021. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>> Acesso em: Abr, 2022

MANDIL, Ram. Literatura e Psicanálise: modos de aproximação. **Aletria: Revista de Estudo de Literatura**, Belo Horizonte, pp. 42-48, 2005. Disponível em:<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1320>> Acesso em: Jul, 2021.

OUAKNIN, Marc - Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em:<<https://books.google.com.br/books?id=sdDJpKEPetsC&pg=PA29&ots=FWhlhNm9Ob&dq=biblioterapia%20&lr&hl=pt-BR&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: Abr, 2022.

ROSENBAUM, Yudith. Literatura e Psicanálise: reflexões. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, pp. 225-234, 2012. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5682028>> Acesso em: Jul, 2021.



MEMÓRIAS DA EXCLUSÃO: A REALIDADE ESCOLAR DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Memories of exclusion: the school reality of transvestites and transsexuals

Wagner Antonio Junior¹

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo²

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Gênero e diversidade sexual.

Keywords: Education; Human rights; Gender and sexual diversity.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTQIA+) têm ganhado destaque no cenário nacional e internacional, pela luta histórica de movimentos sociais que buscam fortalecer a promoção da equidade social, da identidade de gênero e da orientação sexual. Ao mesmo tempo, busca-se mobilizar a sociedade para enfrentamento de condutas preconceituosas por meio de garantias sociais com o respaldo de políticas públicas.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de exclusão social de travestis e transexuais que, em algum momento, foram excluídas do processo escolar pelo preconceito e discriminação, por meio de suas memórias de infância e adolescência.

A metodologia adotada será a pesquisa qualitativa, à luz do método biográfico, sendo a entrevista não estruturada o instrumento de coleta de dados.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Membro do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (Nudise). Diretor de escola na Prefeitura Municipal de Bauru. Contato: wag.antonio@gmail.com.

² Livre-docente pela Unesp, campus de Marília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Líder do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (Nudise). Contato: tania.brabo@unesp.br.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar dos avanços em políticas públicas que visam à garantia de direitos para a população LGBTQIA+, percebem-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais demonstram um progressivo respeito pela diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando desde campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família até manifestações de máxima hostilidade, preconceito e violência.

Deste modo, a homofobia é encarada como prática social, cultural e econômica, para além do contexto individual e, sendo assim, pode ela se configurar com uma forma de “policiamento da sexualidade” (BORRILLO, 2000, p. 90) ao coibir qualquer comportamento que ultrapasse as fronteiras dos sexos.

Nesse sentido, travestis e transexuais subvertem a distinção entre os espaços psíquicos, interno e externo, ao problematizar os conceitos de sexo, gênero e desejo como categorias de identidade. Os estigmas que travestis e transexuais sofrem são decorrentes do rompimento com os modelos previamente dados pela normatização, ficando com isso, marcados negativamente e desprovidos de direito a ter direitos, o chamado “corpo abjeto” (BUTLER, 2003, p. 191).

De acordo com o 16º Princípio de Yogyakarta (2006) a educação deve ser assegurada como direito, sem discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, porém a população LGBT ainda é invisível no ambiente escolar, nos currículos, nos livros didáticos e nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009). No contexto escolar, práticas que legitimem as identidades de gênero constituem uma estratégia fundamental para democratização do acesso público e do acolhimento social (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os LGBTQIA+ necessitam de ações concretas para afirmação de seus direitos, em especial o direito à escolarização, defendido em 2006



com a publicação dos Princípios de Yogyakarta. No Brasil, com a luta dos movimentos sociais e esforços pós-redemocratização, emergiram políticas públicas de sucesso, como Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: conjunto de metas e ações com objetivo de enfrentar as desigualdades entre mulheres e homens no Brasil (2005), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Programa Nacional de Direitos Humanos (2014) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Todas essas leis constituíram-se marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para que outras ações sejam implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante considerar a escola como fonte transformadora do futuro e promotora de práticas de igualdade, respeito e democracia para além do discurso cristalizado. Deste modo, espera-se que a escola seja um espaço democrático e acessível a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CORRÊA, S. O.; MUNTARBHORN, V. (orgs.). **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta/Indonésia, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.
- PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação**



sexual e identidade de gênero. Disponível em:
<<http://www.yogyarkaraprinciples.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.



METACOGNIÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O ESTADO DA ARTE PARA A COMPREENSÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Metacognition and teacher training in distance education: the state of the art for understanding the field of study

Elizandra Jackiw¹

Palavras-chave: Educação a Distância; Metacognição; Formação docente.

Keywords: Distance education; Metacognition; Teacher training.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como tema de investigação a metacognição e a formação docente na modalidade a distância. Com o objetivo de sistematizar o conhecimento produzido neste campo, apresenta-se um mapeamento de pesquisas brasileiras para o levantamento do “estado do conhecimento” sobre a temática. O contexto mais amplo desta investigação faz parte de uma pesquisa, em andamento, em nível de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O estudo se fundamenta no método de revisão sistemática e integrativa da literatura. De acordo com Costa e Zoltowski (2014) este método de pesquisa se refere a um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo do material analisado, pois reúne, avalia e sintetiza, de maneira organizada, o resultado de múltiplos estudos.

Espera-se que os resultados da investigação possam ampliar os estudos e as reflexões acerca da aprendizagem de pessoas adultas, especialmente no que se refere aos processos metacognitivos na formação de professores, no contexto da Educação a Distância.

¹ Doutoranda em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná, elizandra.jackiw@gmail.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação a Distância exige um estudante mais autônomo e ativo diante do processo de aprendizagem, pois é sabido que este processo na EaD é caracterizado pela separação geográfica entre estudantes e professores, há outras temporalidades e outros espaços ensinantes. A diferença primordial da formação nesta modalidade é a maneira de lidar com o aprendizado, pois o estudante é estimulado a ter uma postura mais ativa diante do conhecimento e a assumir uma atitude mais participativa. Belloni (2015) chama a atenção para o fato de que a EaD pode contribuir para a formação de estudantes mais autônomos, já que ele deve ser o gestor de seu percurso de aprendizagem. Essa capacidade de autogerir e autorregular o modo de aprender está intimamente relacionado ao conceito de metacognição.

A metacognição é o "conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo" (FLAVELL, 1985, p. 906). O termo se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles. Badia e Monereo (2010) apontam que o conhecimento metacognitivo é especialmente relevante para os estudantes a distância, pois auxiliam na tomada de decisões a respeito do conhecimento de si mesmo e de seus modos de aprender. Além disso, ensinar o aprendiz a aprender – isto é, a planejar, a autorregular e autoavaliar seus próprios processos de aprendizagem – é extremamente benéfico para se criar aprendizes permanentes em contextos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Em uma outra perspectiva, Portilho (2011) explica que na contemporaneidade cabe ao professor, antes mesmo de conhecer como o seu aluno aprende, tomar consciência e controle das estratégias que utiliza para aprender. Quando a atenção se volta à formação docente, o processo formativo deve estimular a reflexão, não apenas sobre a realidade e suas relações com as teorias apreendidas, mas sobre a própria maneira de aprender, pensar, agir e interagir.



RESULTADOS

O processo de pesquisa iniciou com a questão-problema: quais são os estudos publicados na literatura científica relacionados a metacognição e formação docente na modalidade a distância, na última década?

Então, os descritores “Metacognição”, “Formação de professores” e “Educação a distância” foram validados no *Thesaurus Brasileiro de Educação* e combinados com o uso do operador booleano *AND*. Também foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos materiais: as produções deveriam tratar-se de pesquisas

vinculados à Programas de pós-graduação em Educação, bem como abordar a formação inicial ou continuada de professores.

A consulta à base eletrônica Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) demonstrou que no interstício de dez anos (2011-2021) há um reduzido número de publicações a respeito do conhecimento metacognitivo de estudantes inseridos no contexto universitário, em especial em cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância. Na base de dados obteve-se 19 trabalhos selecionados.

A análise de tais trabalhos mostram que 73,6% se referem a pesquisa em nível de Mestrado e percebe-se significativo número de produções no ano de 2014, representando 31,6% das publicações. Outro dado verificado é que 57,9% dos trabalhos selecionados estão vinculados a Instituições de Ensino Superior públicas, enquanto 42,1% se vinculam a instituições privadas. Metodologicamente, as pesquisas de abordagem qualitativa se sobressaem, representando 68,4% do total, enquanto 15,8% são de natureza quantitativa e 15,8% de natureza mista (quali- quanti).

Esses dados demonstram que a temática da pesquisa se configura como área emergente de questionamento científico, pois seus resultados poderão auxiliar no planejamento de cursos/disciplinas ofertados na modalidade a distância, no sentido da promoção do



aprender a aprender, especialmente em cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BADIA, A; MONEREO, C. Ensino e aprendizado de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C. MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; COUTO, M. C.P.; HOHENDORFF, J. V.(orgs). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Artmed. 2014.
- FLAVELL, J. **El Desarrollo cognitivo**. Madrid: Visor, 1985.
- PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilos e Metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.



METODOLOGIA DE PROJETOS: O ESTUDANTE NO CENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL

PROJECTS METHODOLOGY: THE STUDENT AT THE CENTER OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Rayka Hinschinck de Paula

Palavras-chave: Projeto; Desenvolvimento; Autonomia; Ensino; Aprendizagem.

Keywords: Project; Development; Autonomy; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de metodologia de projetos, emergiu por meio da vivência com o estágio obrigatório da Pedagogia, com a turma do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede privada. A partir disso, formulei a questão: Como considerar o que os estudantes gostariam de aprender, investigar e descobrir, estando atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O objetivo geral previsto é compreender o que as crianças do 1º Ano, aprendem, investigam e descobrem diante das “exigências” da BNCC. Foi realizada a pesquisa considerando a abordagem qualitativa, atrelando as experiências do estágio e identificando a importância da metodologia de projetos no processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Marafon (2017), descreve a importância de se ter um enfoque no desenvolvimento do estudante, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem, como foco na metodologia construtivista, de acordo com preceitos explorados pela proposta pedagógica de Reggio Emilia:



As escolas em Reggio Emília não têm um currículo planejado. A cada ano são definidos projetos a curto e longo prazo que servem para estruturação do trabalho, mas que podem ser modificados conforme a necessidade, tanto pelos professores como pelas crianças. Os professores devem sempre estar atentos às crianças, como observadores e pesquisadores, permitindo que as crianças façam suas escolhas e a partir delas sentar juntos para discutir e refletir. Em Reggio Emilia o professor aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz com a boca, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens (MARAFON, 2017, p. 5992-5993).

Identificando na prática diferentes abordagens e processos de ensino, desde a escolha do tema de pesquisa e investigação que realizariam o projeto, apresentando um espaço de interações sociais, trocas de ideias e autonomia por meio de aulas interativas e participativas. Ofertando oportunidade de os estudantes irem em busca do que eles questionam, não dando uma resposta pronta, ao contrário, é interessante ouvir primeiramente as indagações e conclusões que os mesmos apresentam, estimulando a realizarem pensamento reflexivos.

Devendo estar relacionada com as “exigências” prevista pela BNCC, já que é um currículo estudantil orientador para o educador, do que se espera que o indivíduo desenvolva nesse percurso da construção da aprendizagem. Estando articulado também, com o projeto que vem sendo elaborado durante o ano letivo, e como que ele foi um elemento importante nessa fase de ouvir primeiramente os conhecimentos prévios dos educandos, para dar continuidade no pedagógico, e assim realizar um relatório detalhado sobre os processos e progressos dos estudantes. Como os autores Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 25), identificaram:

Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e umachave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio.



Assim, o professor deve estar sempre em processo de observação aos educandos, identificando seus progressos e o que precisa ser aprimorado, analisando esse desenvolvimento comportamental e cognitivista dos alunos, proporcionando recursos didáticos de acordo com a faixa etária e processo de ensino.

RESULTADOS

O presente resumo expandido procurou realizar uma análise da leitura sobre o assunto, juntamente com as experiências com o estágio obrigatório com a turma do 1º ano dos Anos Iniciais.

Diante disso, tive que relacionar o projeto da turma, com a alfabetização e as “exigências” previstas pela BNCC, que foi explorado as questões da identificação da construção das palavras, por meio do uso das sílabas, palavras estas que foram escolhidas a partir do projeto. A partir disso, foi proposto um desafio em duplas, em que receberam “cartas” das separações das sílabas e uma dica, em que tiveram que descobrir e organizar essa palavra, sem rupturas e respeitando o aprendizado de cada um.

Com isso, foi possível de identificar que é viável envolver os conhecimentos prévios, BNCC e o projeto em todo o processo educacional, trazendo maior significado para as aprendizagens por meio da metodologia de projetos.

REFERÊNCIAS

MARAFON, Danielle. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017. p. 5987-6006. Tema: A Abordagem de Reggio Emília para Aprendizagem na Educação Infantil.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



MINECRAFT EDUCATION: O JOGO COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MINECRAFT EDUCATION: THE GAME AS A METHOD OF MEANINGFUL LEARNING.

Bianca Costa Abreu Scheffer¹
Bruna Dutra de Castro²
Patrícia Cavedini³
Ederson Luiz Locatelli⁴

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonismo; Jogos; Tecnologia Educacional.

Keywords: Childhood Education; Protagonism; Game; Educational Technology.

INTRODUÇÃO

Os campos de experiência na Educação Infantil são interdisciplinares e favorecem as situações de intercâmbio entre si, superando as visões fragmentadas por áreas de conhecimento ou disciplinas, assumindo a experiência como uma ação integrada, complexa e interdisciplinar (BNCC, 2017). Sendo assim, as propostas envolvendo os estudantes na utilização do jogo Minecraft Education em uma turma com crianças de 5 e 6 anos, dentro de um Projeto pedagógico chamado “Que bicho é esse?”, aonde as pesquisas voltaram-se para os animais e seus habitats naturais, possibilitou ampliar o pensamento computacional, o desenvolvimento do potencial criativo e cooperativo ao criarem um ambiente de floresta virtual.

As vivências anteriores para apropriação do conhecimento concreto para o abstrato em relação à natureza e aos movimentos corporais foram dinamizadas. Espaços sensoriais foram construídos

¹ Especialista em Educação Infantil pela FAPA, Colégio Marista Rosário, bianca.abreu@maristas.org.br.

² Mestre em Ecologia da Biodiversidade pela PUCRS, Colégio Marista Rosário, bruna.castro@maristas.org.br.

³ Mestre em Informática na Educação pelo IFRS, Colégio Marista Rosário, patricia@maristas.org.br.

⁴ Doutor em Educação pela Unisinos, Rede Marista, ederson.locatelli@maristas.org.br.



para que os estudantes experienciassem, explorassem os sentidos e as sensações nos habitats dos animais, como também o desenvolvimento de jogos corporais envolvendo a lateralidade, contribuindo de maneira significativa para a utilização do jogo como ferramenta pedagógica e criativa, qualificando os processos da educação infantil, principalmente para os nativos digitais, que são estudantes curiosos e criativos, conforme Prensky (2001) e Palfrey & Gasser (2011).

O projeto desenvolve sua metodologia identificando o sentido do jogo analógico ou digital como uma ação interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas, como a Ciência, a Educação Física e a Tecnologia. Dessa forma, permitindo o desenvolvimento de uma educação por inteiro e, principalmente, evidenciando e incentivando o protagonismo dos estudantes neste percurso. Uma das estratégias adotada foi utilizar o triângulo didático, onde os vértices do triângulo (docente, discente e conhecimento) integraram-se entre si por meio das tecnologias (Costa, 2014).

A inserção do jogo Minecraft Education na Educação Infantil teve como objetivo ampliar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir na prática pedagógica e na apropriação do pensamento concreto para o abstrato por meio de jogos, brincadeiras e interações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A infância é o momento em que as crianças devem vivenciar por meio do brincar, da expressão corporal, de situações agradáveis, da comunicação entre os pares, da busca por soluções (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, é importante que o ambiente escolar ofereça espaços para que as crianças vivam experiências tanto individuais como em grupos, possibilitando condições para o brincar, estudar, produzir materiais e socializar com a comunidade escolar (BARBOSA, 2006; OLIVEIRA, 2010).



Além disso, na educação infantil é importante abordar a relação das crianças com o ato de brincar. Segundo a DCNEI (2010), as crianças se apropriam de conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras, sejam com adultos ou com as outras crianças, assim permitindo o seu desenvolvimento integral. Desse modo, como forma de ampliar esse repertório os autores como Macedo, Petty e Passos (1997) acreditam que o uso do jogo na educação infantil favorece a aprendizagem, o pensamento crítico, o desenvolvimento e o crescimento.

Para que tudo isso se materialize, diferentes tecnologias podem ser adotadas, tanto as analógicas, quanto as digitais. E, falando em jogos e brincadeiras, entendemos que são formas que contribuem para pensar o tempo, o espaço e as relações em que os sujeitos efetivam conexões, qualificam as relações e potencializam a capacidade de formular perguntas e elaborar respostas aos problemas do cotidiano (Diretrizes da Educação Infantil Marista, 2015).

RESULTADOS

O protagonismo do estudante é oportunizado e favorecido quando ampliamos nossas práticas pedagógicas e buscamos diferentes metodologias que tragam do concreto para o abstrato suas vivências significativas. A inserção do Minecraft Education na educação infantil possibilitou uma progressão e superação além das telas dos computadores, permitindo a passagem pelo corpo nos jogos e brincadeiras de lateralidade. Além disso, um desenvolvimento reflexivo sobre os elementos que compõem uma floresta e sobre o que os animais necessitam para sobreviver em seus habitats; como também, a importância do comportamento no ser e estar na escola, do respeito as relações e a cooperação na partilha dos conhecimentos e nas construções.

É notório que a utilização das tecnologias nos meios educacionais se faz presente de maneira concreta e significativa na



construção de conhecimentos. Acreditamos que esta experiência passou pelo corpo, pelas telas dos computadores e permanece no processo de construção de conhecimentos dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.56-69, Jan./Jun. 2006. ISSN 1645-1384 Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: setembro de 2022.

BNCC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: setembro de 2022.

Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional. **Diretrizes da educação infantil Marista** / organizadores Ir. Manuir José Mentges, Loide PereiraTrois; [autores] Aline Aparecida Zanatta ... [et al.]. – Porto Alegre: CMC, 2015.

COSTA, I. **Novas Tecnologias e Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DCNEI, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Agosto de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/consultas-publicas?id=15860>. Acesso em: setembro de 2022.

PALFREY, J., & GASSER, U. **Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants.** Retirado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 2001.



MONITORIA DE QUÍMICA ORGÂNICA: EVOLUÇÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS NO AUXÍLIO A ESTUDANTES

Tutoring in Organic Chemistry: evolutions and challenges experienced in helping students

Neoli Lucyszyn Suckow¹
Geovanna Martins de Sá²
Larissa Camargo Greboge³
Luiz Gabriel de Lacerda⁴
Maria Luiza Morais Rocha⁵

Palavras-chave: Monitoria; Ensino Superior; Aprendizagem; Práticas Docentes.

Keywords: Tutoring; Higher Education; Learning; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia as aulas ministradas de maneira remota trouxeram diferentes desafios ao ensino, sejam eles novos ou que já existiam e que se intensificaram, afetando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes (SARAIVA e CARVALHO, 2022).

Assim, no retorno às aulas presenciais, para amenizar possíveis impactos causados na aprendizagem, programas de apoio como a monitoria se mostraram essenciais para diminuir a defasagem de conhecimento e ajudar na aquisição de conceitos mais complexos.

Nesta perspectiva se dá a importância dos programas de apoio aos estudantes, em especial, e retratada neste estudo, a Monitoria de Química Orgânica da PUCPR, demonstrando suas experiências vivenciadas e eficácia em assessorar estudantes no primeiro semestre de 2022.

¹ Doutora em Processos Biotecnológicos, PUCPR, neoli.lucyszyn@pucpr.br.

² Licencianda em Química, PUC-PR, geo15nana@gmail.com.

³ Licencianda em Química, PUC-PR, lcgreboge@gmail.com.

⁴ Licenciando em Química, PUC-PR, luiz.lacerda48@gmail.com.

⁵ Licencianda em Química, PUC-PR, lmrocha.maria@gmail.com.



ETODOLOGIA

No primeiro semestre de 2022, os monitores estiveram em todos os encontros das aulas teóricas e experimentais de Química Orgânica e no contraturno. Foram realizados atendimentos presenciais, remotos, no formato Hyflex, e por WhatsApp.

Também, foi dado suporte da disciplina de Química Geral Aplicada, atendendo ao plano emergencial de apoio aos estudantes que entraram de maneira tardia nos cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemática e na disciplina de Química Analítica.

A divulgação da monitoria foi feita através de cartazes postados no Instagram, no e-mail da monitoria, e pelos professores das disciplinas pelo AVA (Canvas).

Em relação às atividades desenvolvidas, os monitores retomaram conceitos, auxiliaram na resolução de atividades propostas pelos professores das disciplinas e realizaram oficinas a partir de temas específicos que os estudantes apresentavam maior defasagem.

Para alinhamento das atividades, foram realizadas reuniões semanais com a professora orientadora onde eram compartilhadas as atividades desenvolvidas, frequência dos estudantes e elaboração ou sugestão de novas estratégias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a monitoria como estratégia de apoio no ensino acadêmico (BRASIL, 1996), sendo assim um apoio ao processo pedagógico dos graduandos, influenciando na qualidade do ensino (AMATO, 2016), gerando um espaço de troca de experiências e descobertas (GONÇALVES et al., 2020).

Também auxilia na adaptação dos graduandos com o ensino superior, já que é um local neutro, onde é possível esclarecer dúvidas e aprofundar conhecimentos (CARVALHO e SANTOS NETO, 2021; NATÁRIO; SANTOS, 2010).



As atividades da monitoria acadêmica produzem um contato entre os estudantes, por meio de diversas atividades teórico-práticas onde o compartilhamento de vivências dos monitores perante a graduação, ameniza e tranquiliza os graduandos (MESQUITA et al., 2019).

Entretanto, no ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou início a pandemia do novo Coronavírus, afetando todas as instituições de ensino e gerando limitações para o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessárias adaptação de estratégias para superar tais limitações (PINHEIRO, ALBUQUERQUEE SANTOS, 2020).

A monitoria também se reinventou. Segundo Silva et al. (2022), a mudança da prática da monitoria para o ensino remoto, precisou de uma forte carga de aprendizado, por parte dos monitores, envolvendo processos reflexivos, socioemocionais e tecnológicos.

Nesse contexto, a internet, se tornou uma aliada e ferramentas tecnológicas como o Instagram e plataformas como Teams, viraram estratégias no apoio à monitoria de Química Orgânica mesmo após o retorno a presencialidade.

RESULTADOS

Em relação ao alcance da monitoria, dos 37 encontros onde as monitoras estiveram presentes para fazer atendimento, em 14 deles, ou seja, em 38% dos dias de atendimento, algum estudante participou do programa no contraturno, sendo a média de 4 atendimentos presenciais e 2 atendimentos remotos por encontro, para os meses de abril, maio e junho. Também foram alcançados todos os estudantes durante as aulas presenciais da disciplina de Química Orgânica do curso de Licenciatura em Química, onde os monitores participaram dando apoio a professora orientadora.

O número de atendimentos por WhatsApp foi de 45 com uma média de 15 atendimentos por mês. Esse número foi maior que o



número de atendimentos no primeiro semestre de 2021 (32 atendimentos) e no segundo semestre de 2019, com 10 atendimentos mensais pelo aplicativo.

Também pode ser observado que a procura pela monitoria foi boa em relação ao número de alunos na disciplina de Química Orgânica I. Dos 20 estudantes matriculados e cursando a disciplina 19 participaram da monitoria no contraturno, o que representa 95% dos estudantes. A presença foi maior em relação aos outros anos no mesmo período.

Como resultado do programa, foi verificado que dos alunos da Licenciatura em Química que participaram da monitoria, 79% foram aprovados na disciplina de Química Orgânica I, com um aumento gradativo significativo nas notas durante o semestre.

REFERÊNCIAS

AMATO, D. T. **Programa de monitoria no ensino superior: o estudo de caso no CEFET/RJ**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4302>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

CARVALHO, I. A.; SANTOS NETO, L. A importância da monitoria para a graduação de enfermagem e como a relação monitor-aluno auxilia no aprendizado da disciplina: relato de experiência. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 5, p. 22123-22129, 14 out. 2021. DOI <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n5-310>. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/37386>. Acesso em: 17 set. 2022.

GONÇALVES, M. F.; GONÇALVES, A. M.; FIALHO, B. F.; GONÇALVES, I. M. F. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, p. e313757, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.3757. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757>. Acesso em: 17 set. 2022.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 355 - 364. Jul - set, 2010. Disponível em:



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300007>. Acesso em: 17 set. 2022.

MESQUITA G. N.; OLIVEIRA J. G.; ALVES A. L. N.; SILVA L. M. S.; RIBEIRO L. H. S.; SILVEIRA T. O. Métodos de ensino integrados em monitoria de anatomia e Histologia: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 30, p. e1370, 7 out. 2019.

Disponívelem:

<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1370>. Acesso em: 17 set. 2022.

PINHEIRO, M. T. de F.; ALBUQUERQUE, J. C. M. de; SANTOS, L. M. dos. **O cenário de (pós)pandemia – perspectivas da educação mediada por tecnologia no Brasil: inovação, mobilidade educacional e mecanismo de ação edesenvolvimento social**. Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oestedo Paraná, 2020. Disponível em:

<https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/7615/Busca/Download?codigoArquivo=117>. Acesso em: 18 set. 2022.

SARAIVA, L. C.; DE CARVALHO, M. B. As dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação especial no Ensino Superior pós pandemia: revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 7958-7974, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n1-534. Disponível em:

<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/43478>.

Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, M. G. da C.; AZEVEDO, I. A. M. de; LIMA, L. L. B. dos S.; ARAÚJO, H. S. V. R. de; COELHO, A. L. Monitoria em Tempos de Pandemia: Lições e Práticas de Professores e Monitores no Curso de Graduação em Administração em uma Universidade Pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 133-157, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e85241>.

Disponívelem: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/85241>.

Acesso em: 18 set. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease (Covid-19).

Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 18 set. 2022



NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA O Esvaziamento DE CONTEÚDO

New High School in Santa Catarina: Curricular Flexibility for the emptying of content

Pedro Paulo Baruffi¹

Palavras-chave: Esvaziamento de Conteúdo; Flexibilização Curricular; Novo Ensino Médio.

Keywords: Emptying of Content; Curricular Flexibility; New High School.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está em andamento e vem discutindo o processo de implementação do Ensino Médio através da lei nº 13.415 d3 2017. O Novo Ensino Médio é marcado por inúmeras discussões e polêmicas. Sob muitos protestos e polêmicas, a Medida Provisória nº 746/2016, cujos principais pontos a serem modificados consiste na flexibilização do currículo, ampliação de carga horária, contratação de professores com notório saber e uso de recursos federais para parcerias com as redes privadas essa medida foi encaminhada ao congresso Nacional pelo MEC no dia 22 de setembro de 2016. Após a aprovação no Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, a medida foi sancionada como Lei nº 13.415/2017, passando a compor, desse modo, a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) (FERREIRA; DA SILVA, 2017).

A principal mudança da Lei nº 13.415/2017 consiste na flexibilização do currículo, pois os estudantes terão a opção de escolher em qual área poderão se aprofundar. “Cada estado, no novo Ensino Médio, organizará o seu currículo considerando a Base Nacional Comum Curricular, conferindo ênfase ao que está presente na redação

¹ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, baruffipedro@gmail.com.



da Medida Provisória” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397). Nesse sentido o objetivo desse trabalho é aprofundar as discussões em torno da flexibilização Curricular e o esvaziamento de conteúdo na perspectiva histórico crítica do professor Saviani. Os objetivos específicos são levantar nas plataformas os estudos em relação a flexibilização curricular no Ensino Médio; analisar como a flexibilização curricular vem ganhando contornos desastrosos a partir da reforma do Ensino Médio; refletir como a flexibilização curricular já vem sendo discutida dentro da pedagogia histórico crítica.

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e utiliza de estado da arte para levantamento das discussões em torno da flexibilização curricular no Ensino médio. O estado da arte “possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

ENSINO MÉDIO E A LEI 13.415/17

De acordo com Saviani (2020) a reforma do Ensino Médio é de um caráter autoritário, tendo em vista que ela acontece com total desconhecimento dos estados e dos conselhos estaduais, vale lembrar que de acordo com o texto constitucional de 1988 os estados e o distrito federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Infelizmente com a reforma do Ensino Médio muito do que já foi discutido em torno de currículo vem ganhando espaço para um processo de perdas irreparáveis. O retorno a um currículo mais tecnicista é apresentado de maneira explícita com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prioriza o ensino de matemática e português em detrimento dos saberes acumulados historicamente, conhecimentos artísticos, o pensamento reflexivo e crítico. Importante ressaltar a defesa incansável de Saviani (2003, p. 65). onde “considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”



RESULTADOS

Os primeiros resultados na busca por estudos em torno da flexibilização curricular e Ensino Médio, são estudos variados que possibilitam uma ampla reflexão de como os interesses neoliberais através do empresariamento da educação possibilitou mudanças abruptas no currículo do ensino médio. O currículo da formação integral plena tem sido substituído por uma falácia dos interesses dos estudantes substituindo os conhecimentos historicamente acumulados em torno de itinerários formativos, trilhas de aprofundamento, projetos e outros conhecimentos que prepara os jovens para as demandas do mercado distanciando-os da reflexão de combate aos interesses da hegemonia burguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. CENTRALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA “ORDEM E PROGRESSO”. **Educ.Soc.**, Campinas. v. 38, n. 139, p. 287-292, junho 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017179021>. Acesso em: 18 set. 2022.

FERRETI, C, J; SILVA, M, R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8 a ed. Campinas/Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.



NOVOS” SABERES: O FOLCLORE COMO ALIADO NA VALORIZAÇÃO DA MULTICULTURALIDADE BRASILEIRA E DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“New” knowledge: folklore as an ally in the appreciation of brazilian multiculturalism and multiple languages in child education

Flávia Kruk Faot¹

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Folclore; Lúdico; Multiculturalidade.

Keywords: Child education; Supervised internship; Folklore; Ludic; Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

O folclore brasileiro, um dos pilares da identidade nacional, encanta com sua diversidade e, herdado entre gerações, alimenta o imaginário popular. O interesse pela temática surge da minha experiência durante o estágio supervisionado obrigatório no curso de Pedagogia, feito em uma turma do último ano da educação infantil, em que realizei uma regência sobre o folclore após as crianças já terem conhecido as principais lendas da região que viviam, elencando-se a questão: como extrapolar o que se é tradicionalmente trabalhado nessa temática e buscar alternativas lúdicas que contribuam para o desenvolvimento integral dos indivíduos?

Para tanto, empregando uma abordagem qualitativa, tomo como objetivo relatar a experiência de utilizar a temática folclórica como aliada na exploração da multiculturalidade brasileira a partir do lúdico e da valorização das múltiplas linguagens das crianças na educação infantil, atendendo também os campos de experiência propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A criança encontra, na educação infantil, um novo mundo de descobertas. Cabe a essa etapa da jornada escolar da criança, que, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é estruturada pelos eixos de interação e brincadeira, proporcionar experiências significativas que relacionem os conhecimentos cotidianos das crianças com o patrimônio cultural da humanidade empregando a ludicidade e contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral daquele indivíduo.

Na delimitação de seus campos de experiência, a BNCC (BRASIL, 2017) demonstra a necessidade de possibilitar que as crianças tenham contato com a diversidade existente entre os grupos sociais, modos de vidas e crenças, criando relações de respeito e reconhecimento de diferenças, contribuindo também para a formação da identidade como sujeito protagonista de sua própria vivência. Outro aspecto bastante valorizado no documento é a expressividade da criança, que deve escutar e contar histórias, participar de discussões significativas, se expressar de inúmeras maneiras verbais e não verbais e, mais importante, ser verdadeiramente compreendida.

Portanto, para que as crianças sejam transformadoras positivas da realidade em que estão inseridas, é preciso que ocupem, desde cedo, o papel de protagonistas da própria vivência, tendo experiências significativas, podendo expandir e expressar as próprias concepções, interagindo com diferentes contextos e recursos, assim elaborando conhecimentos valiosos para toda a vida.

RESULTADOS

Como momento inicial da regência, as crianças se organizaram em uma roda de conversa e retomaram os conhecimentos prévios que possuíam em relação as lendas folclóricas. Objetivando instigá-las, disse que a personagem que conheceriam naquele dia vinha de longe, tomando a oportunidade para explorar o mapa, a bandeira e imagens do Estado de origem da lenda, além de observar a localização e



extensão do rio que é cenário da história. Quando questionadas, as crianças, sempre participativas e praticantes do diálogo, propuseram hipóteses sobre o tipo de criatura mítica que poderia viver naquela região.

Após, realizei a contação da história utilizando um fantoche da personagem principal da lenda, a Cachorrinha d'Água. Logo, foi proposta uma brincadeira temática, em que as crianças poderiam ser os diferentes participantes da lenda, fazendo uso de recursos como caixas de papelão, carimbos e um tecido que representava as águas do rio. Apesar da temática e sugestão de uso dos recursos, as crianças que protagonizavam o espaço de responsáveis pela escolha da maneira como brincavam, quais papéis exerciam e como enxergavam aquele mundo imaginativo construído por todos.

Por fim, foi realizada a confecção de uma dobradura de papel em formato de cachorro, exercitando as habilidades motoras das crianças e a criatividade, visto que, depois da finalização da dobradura, as crianças personalizaram individualmente os elementos da face da personagem. Seguindo a lenda folclórica, sugeri que as crianças procurassem na sala de aula a “boa fortuna” trazida pela dobradura que eles haviam criado. Rapidamente, encontraram as peças de um quebra-cabeça temático e, trabalhando coletivamente em harmonia, finalizaram as atividades propostas.

Essa vivência possibilitada pelo estágio proporcionou uma problemática prática que pude, contando com o apoio e orientações de profissionais experientes, solucionar aliando diferentes concepções teóricas, documentais e práticas, em prol de uma práxis lúdica e significativa para as crianças e para o meu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 6 ago. 2022.



O ACESSO À INFORMAÇÃO E FAKE NEWS: IMPLICAÇÕES PARA A LEITURA DE MUNDO

Access to information and fake news: implications for world reading

Elizandra Jackiw¹

Palavras-chave: Tecnologias digitais da informação e comunicação; Paulo Freire; leitura de mundo; conscientização.

Keywords: Digital information and communication technologies; Paulo Freire; world reading; awareness.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta as contribuições dos pressupostos de Paulo Freire (1921-1997) para se (re) pensar a sociedade atual, especialmente em relação ao acesso à informação e *fake news* e suas implicações para a leitura de mundo.

O percurso metodológico está ancorado em um estudo de natureza bibliográfica, de cunho exploratório (GIL, 2018). Teoricamente, o estudo se fundamenta em Castells (1999) e Freire (1981; 2000; 2010).

As reflexões suscitadas nos levam a observar que a velocidade com que as informações e *fake news* circulam na sociedade e são compreendidas e/ou interpretadas, acentuam a necessidade de um olhar voltado à questão da conscientização dos sujeitos, a partir do verdadeiro diálogo freiriano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sociedade atual, estamos “diante de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação” (CASTELLS, 1999, p.67). Isso significa que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a assumir um papel relevante na comunicação e disseminação das informações.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, elizandra.jackiw@gmail.com.



O mundo dos textos midiáticos permite ao usuário acessar as informações em tempo real, pois sua circulação é imediata, dinâmica e livre. Todo esse acesso instantâneo e imediato a uma infinidade de informações, modifica a maneira como os sujeitos compreendem e lidam com os acontecimentos e com a interpretação da realidade.

Especialmente na contemporaneidade a leitura de mundo e a compreensão da realidade se deparam com os efeitos das *fake news*, que se reverberam nas diferentes esferas da sociedade, seja no campo da saúde, educação, política, economia, entre outros. Muito utilizado no contexto atual, o termo *fake news* merece importância conceitual. Conhecida popularmente como “notícias falsas”, o termo se refere a “notícias, estórias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras” (SANTAELLA, 2018, p. 29).

De acordo com Freire (1921-1997), a leitura de mundo não se trava em um campo neutro, alheio ao projeto de vida e sociedade. Para ele (1985, p.59), a leitura de mundo está relacionada com os sistemas simbólicos, às múltiplas linguagens e é um “comportamento que envolve ação e reflexão[...] a pessoa tem o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”. E, portanto, uma leitura de mundo em rede surge como quase que na velocidade da luz, atualmente.

Freire (1981) explica que nas sociedades massificadas, os sujeitos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem dos meios de comunicação, pois espera-se um comportamento quase automatizado, no qual os indivíduos não têm de pensar em torno das coisas. As falsas notícias apelam para uma indução emocional, assim, entorpecem a capacidade de reflexão racional. Ou seja, “a racionalidade, fundamental à ciência e à tecnologia, cede seu lugar ao ‘irracionalismo’ mitificante, sob os efeitos extraordinários da própria tecnologia” (FREIRE, 1981, p.68).



Diante do exposto, infere-se que a leitura de mundo na atualidade perpassa a conscientização sobre o acesso à informação e *fake news*, mediadas pelas TDIC, em seus diferentes tempos, espaços e culturas que constituem a subjetividade dos sujeitos.

RESULTADOS

As *fake news* caminham do lado oposto aos pensamentos freirianos. As notícias falsas estão ligadas diretamente aos pensamentos da classe dominante, que incluem preconceitos, eliminação de pensamentos e geralmente discurso de ódio.

Todavia, atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si seria leviano. Paulo Freire (1921-1997) alertava para o fato de que a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador dos seres humanos, ou seja, não são boas ou más em si. O problema é se perguntar a serviço “do que” e a serviço “de quem” os meios de comunicação e as mensagens veiculadas se acham.

Para Freire (1981), nenhuma informação é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa: “Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral” (p.78). Por isso, a busca da conscientização é o início do processo que desenvolverá alternativas para leituras de mundo mais lúcidas e racionais. Essa consciência crítica também é necessária para combater as *fake news*.

A aceitação imediata do que foi ouvido ou lido, sem questionamentos, não estabelece o verdadeiro diálogo freiriano em busca da conscientização, que procura explicar criticamente a realidade. O diálogo freiriano prioriza a dúvida, procura desvelar a verdade que está na relação subjetividade-objetividade, nos faz pensar e não aceita resposta pronta, neutra, sem reflexão (FREIRE, 1985).

Enfim, só o diálogo, como o mestre o entendeu, sério e rigoroso, nos impede das certezas estreitas e limitantes das interpretações do mundo e da verdade.



REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.



O CAPITAL HUMANO E A INSUSTENTABILIDADE DO CRESCIMENTO ECONÔMICO EM UM MUNDO EM DIÁSPORA

HUMAN CAPITAL AND THE UNSUSTAINABILITY OF ECONOMIC GROWTH IN A DIAPORA WORLD

Dr^a Maria José Menezes Lourega Belli¹

Dr. Lindomar Wessler Boneti²

Anna Cláudia Menezes Lourega Belli³

Palavras-chave: Capital Humano; Direitos Humanos; Migração.

Keywords: Human Capital; Human Rights; Migration.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa como a educação tecnicista meritocrática ocupa lugar central na dinâmica concorrencial potencializada pelo empreendedorismo, ao capacitar os trabalhadores migrantes para serem recrutados em vagas ofertadas em uma economia mundializada.

Esses rearranjos contínuos nos inquietam e desafiam a buscar respostas para a seguinte questão: quais desdobramentos podem ocorrer quando as estruturas de ensino integram e articulam identidade e independência de forma a problematizar a empregabilidade, por meio de uma abordagem pluriversa dos Direitos Humanos?

Neste artigo objetiva-se refletir sobre a estruturação de redes colaborativas de plataformas digitais que se configuram como portas de entradas seletivas ao universo das cadeias produtivas globais e que enxergam os fluxos migratórios como oportunidades para efetivar contratações de profissionais qualificados por formações educacionais que lhes credenciem enquanto capital humano.

O percurso metodológico adotado desenvolveu uma dialocidade entre as fontes ancorados em uma perspectiva histórica dialética que

¹ Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e loubelli@utfpr.edu.br

² Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e lindomar@boneti.com

³ Graduanda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e bellianna2001@gmail.com.



integrou reflexões interdisciplinares compromissadas em pensar que a “construção das identidades sociais encontra-se assim transformada em uma história das relações simbólicas de força. (CHARTIER, 2002)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O recorte desse campo investigativo se fez por uma revisão bibliográfica, um exame sobre os tipos de plataformas online voltadas a operar processos de admissão digital e por uma investigação crítica dessa gestão digital do trabalho, o que permitiu pensar a liberdade econômica dentro do prisma dos direitos humanos “como em grande parte o é, como um direito institucional, legal, jurídico em relação às condições da vida humana [...] É aqui onde se encontra a maior complexidade, envolvendo diferentes concepções culturais, a complexidade das diferenciações sociais etc”. (BONETI, 2019)

O estatuto teórico da presente pesquisa está apoiado em autores como Boneti (2019), Chartier (2002) e Brown (2018)

Essa senda visa contribuir no avanço dos estudos sobre como as metamorfoses das relações de trabalho, em ambientes digitais, são reveladores tanto da dinâmica de crises no sistema mundo como também permitem entender o estrangeirismo nesses cenários como um sinal do quanto é urgente as reorientações propostas pelos pensamentos constituidores dos Direitos Humanos.

RESULTADOS

A expansão da reprodução do capital dentro de uma dinâmica globalizada ampliou a demanda por trabalhadores denominados tecnocérebros, que viram na mobilidade profissional, seja, pelos fluxos migratórios ou pela busca de emprego, uma oportunidade de conquistar um melhor desempenho concorrencial. Essas organizações empresariais e financeiras para consolidar posições de destaque no mercado passaram a pressionar para que se estabelecesse um ordenamento sociojurídico facilitador dessas práticas. No caso do



Brasil, isso pode ser observado na lei 6.815/1980 que privilegia a entrada de mão de obra qualificada/especializada e também na lei 13.445/2017 que reforça essa disposição de acolhimento, ao criar um portal de migração denominado MigranteWeb como uma ferramenta para agilizar o atendimento das solicitações que incrementem a economia. Todas essas decisões estão em sintonia com o Acordo Geral de Comércio e Serviços da OMC, estabelecido em 1995. Interesses nacionais procuram se alinhar as transformações das atividades econômicas, frentes de ação que se tornam mais fortalecidas pela estruturação de plataformas digitais que selecionam e contratam profissionais para serem alocados nas cadeias produtivas, exemplo são a *Hay Goup*, *Angel*, *Landing Jobs*. Existe também plataformas que contratam por microtarefas como a *Amazon Mechanical Turk*, *Clikworker*, *Crowd Flower*, *Microworkers* e *Prolific*. Os fluxos migratórios também estão no radar dos empresários, um exemplo é a plataforma TOTI no Brasil que, com o lema diversidade tecnológica, seleciona, treina e aloca funcionários já adaptados ao perfil dos contratantes. Por essa visão o

consumo, educação, capacitação e escolha de parceiros são configurados como práticas de investimento em si mesmo, sendo o “si mesmo” uma empresa individual; e tanto o trabalho quanto a cidadania aparecem como modos de pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro. (BROWN, 2018)

Diferentes estratégias convergem na determinação de imprimir uma racionalidade econômica na estruturação jurídica e nas práticas políticas. Todavia, mesmo com espaços estreitados, os Direitos Humanos se afirmam como caminho de contraposição e multicultural. Essa reconstrução reposiciona os ambientes econômicos na Teoria dos Sentimentos Morais, fortalece a justiça social por meio da cidadania planetária e a epistemologia ambiental passa a orientar os caminhos da tecnociência com o objetivo de operar manobras capazes de cuidar da casa comum para que nela germine formas de independência.



REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar W. Panorama histórico dos direitos humanos no mundo. In: SILVEIRA, André B.; BONETI, Lindomar W.; SCHIO, Murillo A.; BLEY, Regina B. **Educação em direitos humanos. História, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial – Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade** – Tradução Juliane Bianchi Leão. Pequena Biblioteca de Ensaio. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si. Sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Paulinas, 2016.

MORAES, Maria C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019

SANTOS, Boaventura de S. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>

Acessado em 14 de julho de 2022

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLEN, Patrícia. **(In)visíveis globais: imigração e trabalho no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.



O CIVISMO BRASILEIRO SOB A ÓTICA DA ESCOLA DE PAIS DO BRASIL

The Brazilian civics from the perspective of Escola de Pais do Brasil

Henllyger Estevam David Costa ¹

Palavras-chave: Escola de Pais do Brasil. Educação das famílias. Civismo brasileiro.

Keywords: Escola de Pais do Brasil; Family education; Brazilian Civics.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um ensaio sobre o pensamento presente no livro *Juventude hoje, que família amanhã?* veiculado pela Escola de Pais do Brasil em 1986, observando de que forma as ideias imbuídas no movimento da Escola de Pais estavam presentes no artigo intitulado *Civismo para o Brasil*, escrito por José Bonifácio Coutinho Nogueira.

Esta investigação se torna relevante no campo da História da Educação à medida que “os estudos centrados nos usos pedagógicos do impresso podem trazer uma inteligibilidade nova sobre a história da escola e dos saberes e práticas que a constroem” (CARVALHO e VIDAL, 2000, p. 07).

Este ensaio se consolidou na perspectiva da História Cultural, em estreito diálogo com a História do Livro e dos Impressos, tendo como metodologia a análise documental, e o livro como fonte privilegiada da análise.

Pensar na trajetória histórica do livro e em sua imersão no cotidiano social significa compreender que “[...] é, no seu conjunto, uma mercadoria produzida e vendida, é o suporte de conteúdos culturais e é igualmente um objeto físico, específico nos seus materiais, na sua organização e fabrico” (CHARTIER, 1999, p. 121). Neste sentido, pode-

¹ Doutoranda em educação (PUCPR); Mestre em educação (PUCPR); graduada em pedagogia (PUCPR). E-mail henllyger_estevam@hotmail.com



se que esta pesquisa está fundada na história cultural e apoiado em Le Goff (1990).

Tal obra foi organizada por educadores importantes para o movimento da EPB, incluindo Pe. Paul Eugène Charbonneau e Alzira Lopes, oferecendo um compilado de temáticas e discussões que permearam o XXII Congresso Nacional promovido pela instituição. Todas as temáticas tratadas no decorrer do livro tinham como objetivo elucidar como as famílias deveriam lidar com a educação dos jovens e adolescentes, tendo em vista que estes seriam a base de suas famílias no futuro.

No decorrer do livro destacam a importância de uma educação voltada aos jovens para que estes pudessem assumir valores de obediência, dedicação e serem assim moralmente eficientes na sociedade. Neste sentido Pe. Charbonneau faz alguns questionamentos sobre as famílias e os modelos que passariam a adotar tendo em vista o comportamento que os jovens e adolescentes tinham na época. Para o padre, um questionamento inevitável seria

Amanhã existirá uma nova família. Quais serão suas bases, suas linhas arquitetônicas, suas exigências fundamentais, seus projetos e esperanças? Uma coisa é fora de dúvida: caberá aos jovens construí-la, à sua maneira e segundo sua medida. E como mal conhecemos a juventude, poderemos interrogar-nos sobre o tipo de família que eles irão dar aos seus filhos. Não nos resta senão esperar que ele seja, para eles, fonte de felicidade. (Escola de Pais do Brasil, 1986, p.12)

Observando as discussões travadas em torno da educação dos jovens ao longo do livro podemos compreender como a instituição a partir do congresso e do impresso buscava disseminar valores conservadores para que no futuro os jovens em suas famílias dessem continuidade aos preceitos morais importantes para a sociedade brasileira da época. Utilizamos como fundamentação teórica Chartier (1988); Bourdieu (1996) e Certeau (1990).

A partir da pesquisa pudemos compreender que o livro trazia consigo ideias propagadas pelo movimento da Escola de Pais do Brasil,



a partir do artigo intitulado Civismo para o Brasil, escrito por José Bonifácio Coutinho Nogueira.

Durante a análise do texto pudemos observar como o autor traçava a trajetória histórica de como a civilidade foi sendo consolidada no país, dando a entender que, pelo modo que fomos colonizados não foi oportunizado cultura suficiente para que a sociedade brasileira tivesse um pleno desenvolvimento cívico. Daí a importância, na visão do autor de discutir tal temática juntamente com as famílias e a escola, já que estes agentes poderiam atuar com assertividade na mudança desta cultura.

Observamos ainda como no decorrer do texto, o autor apresenta uma forte defesa de uma educação pautada na neutralidade, para que assim os jovens pudessem ser livres para desenharem suas próprias ideologias. Entretanto esta neutralidade não era observada nos discursos propagados pelo autor nas discussões que tece ao longo do artigo e nem da Instituição ao qual estava vinculado, podendo ser indicativo de uma estratégia mobilizada para manipulação do campo educativo.

No final do texto, o autor deixa explícita a responsabilidade que a Escola de Pais do Brasil tinha frente às discussões mobilizadas em torno da construção da Constituição de 1988, e que esta deveria contemplar princípios que fortalecessem uma educação cívica no Brasil, de modo que os jovens pudessem atuar de forma livre e consciente na sociedade. Entendemos este discurso como uma tática utilizada pelo autor para atrair os jovens para a participação na Instituição, já que propagando tais princípios em voga na época, poderiam atingir um vasto público de adeptos às ideias desenvolvidas pela Escola de Pais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.



CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: A artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

ESCOLA DE PAIS DO BRASIL, **Juventude hoje, que família? XXII Congresso Nacional da Escola de Pais do Brasil**. São Paulo: EPB, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.



O DIGITAL STORYTELLING PARA A AUTORREFLEXÃO E EMPODERAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Digital Storytelling For Self-Reflection And Teacher Empowerment In Higher Education

Milena Aparecida da Silva¹
Maria Fernanda Moretti Schneider²

Palavras-chave: Educação; *Digital storytelling*; Autorreflexão; Compartilhamento; Ensino Superior.

Keywords: Education; Digital storytelling; Self-reflection; Sharing; Higher Education.

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da pesquisa A Produção Editorial Na Aplicação Do Digital Storytelling Para A Construção De Recursos Digitais Para O Desenvolvimento Profissional Da Docência No Ensino Superior, do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A pesquisa se baseia em Meyer (2018), que investigou os princípios necessários para a criação de um portal para servir como um repositório de práticas metodológicas com vistas ao desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. Como resultado do trabalho de Meyer (2018), o portal foi criado (www.observatoriodepraticas.com.br) e neste momento se encontra em fase de melhorias, com a produção de novos conteúdos e divulgação via redes sociais digitais.

O objetivo deste trabalho é analisar o impacto do digital storytelling como recurso digital para a autorreflexão sobre as práticas metodológicas docentes no Ensino Superior. Ele visa responder a seguinte questão: de que forma o digital storytelling impacta na autorreflexão sobre as práticas metodológicas docentes no Ensino Superior?

¹ Graduanda do 8º período de Letras – Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), milaparecidasilva31@gmail.com.

² Doutoranda em Educação, Mestra em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), maria.moretti@pucpr.edu.br



Como processo metodológico, em 2021, foram realizadas entrevistas com quatro professores, selecionados entre os docentes contemplados com o Prêmio por Excelência no Ensino, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Os professores foram convidados a compartilhar suas práticas no portal por meio de um e-mail convite. Depois do aceite e mediante à assinatura dos termos de consentimento de uso de imagem e voz, os professores foram entrevistados. As entrevistas duraram cerca de uma hora: 45 minutos foram direcionados às perguntas de um roteiro pré-montado e 15 minutos foram reservados para eventuais dúvidas.

Na sequência, as entrevistas passaram por uma minutagem, as partes mais importantes foram selecionadas para compor tanto a matéria quanto um vídeo menor, ambos posteriormente disponibilizados no portal. Os trechos foram identificados a partir de conceitos-chave da Educação debatidos na entrevista. Todo o material foi encaminhado ao professor para que fosse avaliado e aprovado para a postagem.

Para auxiliar na avaliação do material, foi enviado ainda um formulário aos professores, para que eles pudessem discorrer sobre o conteúdo elaborado e sobre como se sentiram ao refletir sobre sua própria prática metodológica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Meyer (2018), a docência é considerada uma profissão solitária, em que os professores dificilmente conseguem realizar uma troca entre pares e debater sobre suas atividades em sala. Conforme afirma a autora, especialmente no Ensino Superior, o ambiente torna essa união complexa uma vez que há competitividade, medo de julgamento e pouco tempo disponível para uma troca. Porém, se esses impasses forem contornados, muitos benefícios podem ser alcançados.

No estudo de Meyer (2018), o *digital storytelling* foi considerado um excelente recurso para obtenção e compartilhamento das práticas



pedagógicas, uma vez que o modelo é atrativo, pode ser em formato de vídeos curtos, para os docentes que não tem muito tempo disponível, são objetivos, dinâmicos e bem explicativos.

É possível constatar que o compartilhamento da prática docente é uma troca, que auxilia tanto o locutor quanto o interlocutor. Porque um pode ganhar empoderamento e refletir sobre suas próprias práticas e o outro pode expandir seus conhecimentos para aplicação deles em sala de aula, de forma inovadora e atrativa aos estudantes, mas também refletindo sobre seu próprio trabalho (MEYER, 2018).

O potencial de empoderamento no compartilhamento docente é apontado por Meyer (2018), ela explica que os professores podem ver suas práticas serem valorizadas e obter mais reconhecimento profissional, o que resulta em um sentimento de empoderamento.

RESULTADOS

Ao responder ao questionário de avaliação do material produzido, os quatro professores participantes afirmaram que aprenderam algo com a reflexão sobre suas experiências e disseram se sentir honrados e valorizados com o convite de compartilhar suas práticas metodológicas no portal. Dois ficaram completamente satisfeitos com o material produzido e dois fizeram apenas algumas ressalvas que foram corrigidas antes da postagem.

Eles afirmaram que ao conversar sobre sua prática, ficaram empolgados para continuar o trabalho e alguns tiveram ideias de como aperfeiçoar a metodologia e enfrentar as dificuldades.

Conclui-se, nesse caso, que o *digital storytelling* teve sucesso em proporcionar autorreflexão e motivação para esses professores que compartilharam suas experiências de sala de aula no portal Observa.

REFERÊNCIAS

MEYER, Patrícia. **Princípios para a concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior.**



2018. 281 f. Tese de doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.



O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS THE RIGHT TO EDUCATION IN LEGAL FRAMEWORKS

Fernanda Krebs
Debora Fernanda de Andrade Ferreira
Alessandra Cristina Bucco Wehmuth
Leticia Oliveira Pereira

Palavras-chave: Marcos Legais; Direito da Criança; Direito a Educação.

Keywords: Legal Frameworks; Child's Right; Right to education.

INTRODUÇÃO

O processo educativo histórico passou por alguns percalços, no qual foram gradativamente alcançados marcos legais para a garantia do direito democrático à educação para todas e todos.

Assim, a educação passa de privilégio de poucos, até chegarmos à atualidade, na qual todas as crianças possuem direitos e deveres individuais e sociais entre eles: a educação, saúde, alimentação, cuidado, amor, compreensão e proteção.

O trabalho, com o foco no direito à educação, tem a seguinte indagação: Como o direito à Educação é abordado nos marcos legais? O objetivo é identificar como o direito à Educação é abordado nos marcos regulatórios.

A abordagem metodológica do estudo é qualitativa de acordo, com Ludke e André (2001, p.45) ao analisar os dados qualitativos é possível utilizar todos os resultados obtidos durante a investigação. O procedimento é a pesquisa bibliográfica e documental compreende as fontes entre as diretrizes das políticas sociais e educacionais. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2010, p. 66) “[...] as fontes documentais são diversificadas visto que qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento. Nesse resumo expandido as fontes documentais são



extraídas de documentos das diretrizes políticas do campo da educação e dos direitos da infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os direitos das crianças passam a ser considerados a partir dos marcos legais, os quais orientam e norteiam ações importantes para a garantia desses direitos. Mundialmente, temos a regulamentação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) no Brasil destacamos a Constituição Federal (CF), (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o conjunto posterior de diretrizes, para favorecer condições físicas, psicológicas, culturais e sociais dessas crianças.

Os marcos legais são parâmetros para guiar as ações com vistas à regulamentação e aplicação de Políticas Públicas, permitindo a participação social. Conforme Rosa (2014), às instituições e movimentos sociais, na esfera nacional e internacional, impulsionam a realização de conferências e a formulação de políticas sociais, entre as quais as educacionais. As políticas sociais têm a intenção de garantir direitos fundamentais e essenciais aos sujeitos de direitos e cidadãos de deveres.

Em 1990, o ECA, entra em vigor tornando-se um marco e conjunto de normas que buscam regulamentar detalhadamente o princípio estabelecido pelo Art. 227º da Constituição (BRASIL, 1988) e define quais são esses direitos, quem deve aplicá-los ou garanti-los, e como deve ser feito.

Os direitos enunciados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as



peças, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990). A partir desse marco, todas as crianças independentemente de qualquer tipo de diferenciação são asseguradas os seus direitos, por meio das políticas públicas sociais existentes.

Os marcos das Políticas Educacionais asseguraram o Direito à Educação, para todos. Conforme destaca a LDB 9394/96, em seu Art. 4º no inciso I - a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, perpassa pela seguinte forma pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996) No inciso VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996). Esses são alguns dos aspectos referentes ao direito à educação, trazidos pela LDB 9394/96, que são essenciais para permear o sistema educacional.

Os direitos educacionais são primordiais e fundamentais para o desenvolvimento integral e pleno das nossas crianças.

RESULTADOS

Os marcos legais abordam o direito à educação em duas vertentes, o primeiro deles responsabiliza o Estado, Família, Escola e demais instâncias de acordo, com suas atribuições com vistas, em assegurar os direitos. O segundo é a existência de marcos regulatórios que monitoram como esses direitos estão sendo garantidos, favorecendo a execução das políticas. (BRASIL, 1996).

Cabe também, salientar a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre essas Políticas Públicas, contribuindo com a sua aplicação efetiva.

Garantir o direito à educação requer esforços de toda a sociedade que deve conhecer e buscar formas de promover acesso, permanência e sucesso na escola/educação. Pois, a educação com seu



papel transformador poderá formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de ago. 22.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 12 de ago. de 22.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266> Acesso em: 11 ago. 22.

CASTRO, Elisa Guaraná de. MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 02, 2019 p.1214-1238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTWgskWqmSRPDpwy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 ago. 22.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 ago. 22.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas S. A. 5ª ed. São Paulo, 2010.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral da ONU, Paris 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 12 de ago. de 22.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029>. Acesso em: 15 ago. 22.



O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PESQUISA: A REFLEXÃO E O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

The right of children and adolescents to participate in research: thinking and dialogue between school and university

Bárbara Pimpão Ferreira¹

Ana Maria Eyng²

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva³

Mônica Luiza Simião Pinto⁴

Palavras-chave: Direitos da Criança; Garantia de direitos; Pobreza infantil; Pandemia Covid-19; Direito à participação.

Keywords: Rights of the children; Guarantee of rights; Child Poverty; Covid-19 Pandemic; Right to Participate.

INTRODUÇÃO

O estudo se situa no campo dos direitos da infância, com ênfase no direito à participação de crianças e adolescentes em contextos educativos latino-americanos. A reflexão indaga sobre: quais as possibilidades de participação de crianças e adolescentes no processo de pesquisa?

O percurso metodológico e educativo, mobilizado entre pesquisadores e educadores das instituições educativas de Educação Básica e Superior, para garantia da participação das crianças e dos adolescentes na pesquisa é o tema central deste texto. A pesquisa tem como objeto a garantia de direitos da infância, com ênfase nas crianças em contextos de pobreza infantil que as coloca em situação humanitária (EYNG; CARDOSO, 2020), ainda mais agravada em tempos de pandemia. A escuta dos sujeitos vinculados a instituições de Educação

¹ Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: barbara.ferreira@pucpr.edu.br.

² Professora e Pesquisadora do PPGE/PUCPR. E-mail: ana.eyng@pucpr.br.

³ Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: jessica.pianezzola@pucpr.edu.br

⁴ Doutoranda em Educação pela PUCPR. E-mail: monica.simiao82@gmail.com



Básica e de Saúde em contextos de pobreza infantil de cinco países - Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México – realizada durante a pandemia Covid-19 exigiu de pesquisadores e educadores atenção aos tempos e estratégias para garantia da participação dos adolescentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa com crianças e adolescentes exige um esforço conjunto entre os diferentes sujeitos para tecer um espaço de escuta atenta por parte dos pesquisadores. Nessa direção, se torna necessário que as pesquisas com as infâncias preservem uma “ética viável” baseada no direito da criança ser adequadamente investigada, com atenção aos temas, diferenças, padrões, experiências dos mundos das crianças e adolescentes a partir dos tempos, espaços e culturas (SOARES, 2016).

Em contextos de pobreza infantil há uma tensão que reforça a pesquisa à tal compromisso ético, ao considerar uma multidimensionalidade de fatores que levam a privação dos direitos das crianças e adolescentes no âmbito da proteção, provisão e participação, incluindo, portanto, a negação à fala e escuta responsável e à expressão e associação (SARMENTO; TREVISAN, 2017; SARMENTO, 2010).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989) apresenta um conjunto de direitos com vistas a superação da pobreza infantil. Contudo, para Sarmiento e Tomás (2020, p. 26), a Convenção só poderá “[...] cumprir a função a que se destina – promover as crianças como sujeitos de direito – se ela for criticamente assumida e superada pela prática social”. Isso implica dizer que, sob o ponto de vista da pesquisa, o direito da criança e adolescente só será efetivamente garantido quando as infâncias deixarem o status de objetos de pesquisa para assumir a posição de coprodutores, partícipes e sujeitos ativos no processo de investigação.



RESULTADOS

A pesquisa empírica sobre as percepções dos estudantes e educadores, realizada entre 2020-2021, possibilitou o envolvimento de 504 estudantes, sendo 358 do Brasil e 146 do exterior. Os dados coletados e sistematizados foram apresentados para as escolas, como subsídio para análise dos participantes que representaram seus pares em um Seminário de Pesquisa (EYNG, 2021) para compartilhar as reflexões dos participantes sobre os dados, com a contribuição de especialistas na discussão.

A opção pelas estratégias dialógicas contribuiu para que a pesquisa se constitua um espaço de participação social (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). No período da pandemia, a adesão à pesquisa de escolas em contextos de pobreza infantil, com mobilização de docentes para garantia da participação dos estudantes, em diálogo com pesquisadores do Ensino Superior, revela o compromisso com o direito à educação das comunidades envolvidas, sobretudo, quando o aumento da pobreza na região e o fechamento das escolas amplia as desigualdades e impacta a vida de crianças e adolescentes de forma desproporcional (UNICEF, 2020).

O índice de participação dos estudantes evidencia o compromisso, em especial, no período de distanciamento social e com as atividades escolares ocorrendo de forma híbrida ou remota. Os formulários continham um espaço final para manifestação aberta. Destacam-se, entre as manifestações:

Gostaria de comentar que gostei muito da pesquisa muito interessante porque a gente tem que saber bem que o que é que a gente tá vivendo e também garantiu os direitos né porque todo mundo deve ter os mesmos direitos. (EST_BR_168); Espero que arrumem logo uma cura pra esse vírus pois estou vivendo num mundo completamente diferente do que eu conheci (EST_BR_377); Es muy difícil emocional y social esta situación de la pandemia existe mayor desempleo, inseguridad y lo cual provoca el estrés y frustración, es un cambio de vida que tenemos Que assimilar De forma positiva. Con apoyo de maestros, familia. (EST_MX_489); okey, muchas gracias a ustedes por dar la opción a los niños y niñas y a los adolescentes la oportunidad de expresarse. (EST_CH_454).



O processo participativo segue repercutindo na produção de conhecimentos e reflexões de pesquisadores, educadores e estudantes, sobre os espaços educativos e temas que afetam suas vidas diretamente.

REFERÊNCIAS

EYNG, Ana Maria (coord.). **A infância em situação humanitária no âmbito latino-americano**: direito à educação e o direito à saúde na pandemia da Covid 19: contribuições dos sujeitos – América Latina – visão geral = La infancia em situación humanitária em America Latina: el derecho a la educación y el derecho a la salud em la pandemia de Covid 19: contribuciones dos sujetos – América Latina – visión general. (Coleção de relatórios de dados [2020-2021] v.1), 2021.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out./dez. 2020.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). A/RES/44/25: **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada e aberta para assinatura, ratificação e adesão da Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, entrada em vigor em 2 de setembro de 1990. 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 31 jul. 2022.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, UNICEF (ONU). **Representante Especial do Secretário Geral sobre a Violência contra Crianças**. Violência contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. dez. 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46485-violencia-ninas-ninos-adolescentes-tiempos-covid-19#:~:text=pdf-Descripci%C3%B3n,la%20pandemia%20de%20COVID%2D19>. Acesso em 29 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **A infância é um direito?** Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, número temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: factos, interpretações e desafios políticos. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010. p. 179-191.



SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. **A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social.** Educar em Revista, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-34, set. 2017.

SOARES, Natalia Fernandes. **Ética na pesquisa com crianças:** ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

SOARES, Natalia Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 6 ago. 2022.



O DIREITO À SAÚDE EM TEMPOS DE PANDEMIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

The Right to Health in Times of a Pandemic in Contexts of Child Poverty

Talita Quinsler Veloso¹

Ana Maria Eyng²

Nicole Luize Pianezzola da Silva³

Priscila Morais Tosta⁴

Palavras-chave: Direitos Humanos; infâncias; direito à saúde; pobreza infantil.

Keywords: Human rights; childhoods; right to health; child poverty.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como tema os direitos da infância, com foco no direito à saúde em tempos de pandemia da Covid-19, tendo como pergunta de pesquisa: “quais as percepções de estudantes e profissionais de saúde sobre a garantia do direito à saúde na pandemia? E, como objetivo: identificar as percepções de estudantes e profissionais da saúde sobre a garantia do direito à saúde na pandemia.

A investigação se orientou na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados empíricos contemplam as percepções de estudantes e profissionais da saúde sobre a garantia do direito à saúde. A coleta via online, abrangeu cinco países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México), com a participação de 504 estudantes (12-18 anos) e 24 profissionais da saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre os direitos da infância se referendam na concepção de infância e direitos, definidos na Convenção de Direito da Criança (CDC), (ONU, 1989); no Estatuto da Criança e do Adolescente

¹ Doutoranda PPDE/PUCPR. Email: talita.quinsler@pucpr.br

² Professora e Pesquisadora do PPGE/PUCPR. Email ana.eyng@pucpr.br

³ Graduanda em Enfermagem pela PUCPR. Email: nicole.luize@pucpr.edu.br

⁴ Graduanda em Pedagogia pela PUCPR. Email: pritosta@yahoo.com.br



(ECA), (BRASIL, 1990). E, também nos estudos de Fernandes (2009), (PACHECO; EYNG, 2020) e (EYNG et al, 2021).

Os direitos da infância devem ser assegurados pelos Estados Partes que “ [...] comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela [...]” (ONU, 1989). Dentre os direitos da infância, destacamos o direito à saúde, conforme previsto no Art. 24 da CDC, segundo o qual, os Estados Partes:

[...] reconhecem o direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde. [...] devem envidar esforços para assegurar que nenhuma criança seja privada de seu direito de usufruir desses serviços de cuidados de saúde.

A concepção de saúde e bem-estar previstos nos documentos de organismos internacionais e das políticas nacionais brasileiras, sempre foram objeto de crítica, quanto à fragilidade de sua oferta. Esse cenário, já problemático, sofreu enorme agravamento, sendo abalado, diante dos imensos desafios pandêmicos. Todo o mundo se viu desafiado a enfrentar um período de grandes incertezas diante da pandemia do COVID-19, aspectos descritos em diversos relatórios e estudos, entre os quais destacamos: Santos (2021), Eyng et al (2021), (COFEN, 2021), (OMS, 2022), (COFEN, 2021).

Segundo Santos (2021) a morte, assim como outras inconstâncias da vida, é um fenômeno não aceito e tentado interminavelmente ser compensado com produtos, os quais do ponto de vista mercadológico ganham um grande nicho consumista, pois vende-se a falsa ideia de segurança e de controle sobre fenômenos que não são necessariamente tão estáveis, a exemplo do que se busca com os planos de saúde, apólices de seguro etc.

Nessa esteira, apesar da novidade do vírus, o fato dos direitos serem transformados em bens de consumo não é nenhuma surpresa (PACHECO; EYNG, 2020). A saúde, a qual esteve sob os holofotes do



mundo durante a pandemia, foi um grande exemplo disso, sendo exposta em sua maior fragilidade: o contágio, que chegou a 579.092.623 de infectados e a morte em massa, a qual já somou 6.407.556 de pessoas (OMS, 2022).

RESULTADOS

Os resultados da investigação, com base no relatório geral, permitem identificar as percepções sobre: a) doenças na família; b) avaliação sobre a garantia do direito à saúde; c) avaliação sobre o sistema de saúde; d) consequências da pandemia para a saúde emocional das crianças e adolescentes.

As doenças na família mais citadas pelos estudantes foram: hipertensão (20,7%), diabetes (20,2%), asma (11,6%), problemas cardíacos (7,1%) e rinite (3,5%). E as mais citadas pelos profissionais da saúde foram: asma (18,2%), hipertensão (18,2%), tireoideopatia (18,2%), artrite reumatoide (9,1%) e não especificaram a doença (36,4%).

Os estudantes avaliam a garantia do direito à saúde, em uma escala de 1 a 10, sendo 10 excelente e 1 insuficiente, como: 10 (30,6%), 9 (14,1%), 8 (14,7%), 7 (14,3%), 6 (7,7%), 5 (12,1%), 4 (2%), 3 (2%), 2 (1,2%) e 1 (1,4%).

Os estudantes avaliam a qualidade do sistema de saúde, em uma escala de 1 a 10, sendo 10 excelente e 1 ruim, como: 10 (16,7%), 9 (13,1%), 8 (21,4%), 7 (14,9%), 6 (12,9%), 5 (13,5%), 4 (3,8%), 3 (1,6%), 2 (1%) e 1 (1,2%).

As consequências da pandemia para a saúde emocional das crianças e adolescentes, mais citadas pelos estudantes foram: ansiedade (25%), estresse (20,6%), medo; medo de adoecer (13%), irritação; raiva (10,1%), depressão (5,8%) e tristeza (3,7%). E, as mais citadas pelos profissionais da saúde foram: tristeza (20%), ansiedade (16%), desmotivação (12%) bruxismo (8%), ganho ou perda nutricional (8%), medo (8%), estresse (8%), sociabilidade (8%).



Foi desafiador enfrentar o novo Coronavírus, garantindo que a população fosse ao menos atendida e hospitalizada, foi ainda mais difícil que o direito à saúde se fizesse minimamente presente nos contextos de pobreza infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

COFEN (Conselho Federal de Enfermagem). **Brasil perde ao menos um profissional de saúde a cada 19 horas para a Covid**. 09 de março de 2021. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/brasil-perde-ao-menos-um-profissional-de-saude-a-cada-19-horas-para-a-covid_85778.html. Acessado em 07/08/2022.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola; VELOSO, Talita Quinsler Veloso. A garantia do direito à participação de crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** [Ana Maria Eyng e Reginaldo Rodrigues Costa, organizadores]. – Curitiba: 2021.p. 3024-3033.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19)**. 5 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwxb2XBhDBARIsA OjDZ34-bmHTJK4RmPzpOJ6woD5J_6qd060tm0yJ4y4G_-HEHKhLKC2iRfgaAg4oEALw_wcB. Acessado em: 07/08/2022.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acessado em: 07/08/2022.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370/8800>. Acessado em: 24/04/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.



O DIREITO DAS MULHERES, QUE NÃO SE ENQUADRAM NO PADRÃO, NORMATIVO NO CÁRCERE

The right of women, who do not fit in standard, normative in prison

Mônica Porto Cardoso¹

INTRODUÇÃO

A situação do cárcere brasileiro é bem complexa para mulheres trans, intersexo e travestis, mas primeiro se faz necessário compreender o significado desses conceitos e entender como a legislação e o judiciário brasileiro trata esses conceitos. Tendo como base o glossário das Nações Unidas, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) traz esses significados em sua Resolução de número 348 de 2020, em seu artigo 3º:

I – transgênero: termo empregado para descrever uma variedade ampla de identidades de gênero cujas aparências e características são percebidas como atípicas – incluindo pessoas transexuais, travestis, cross-dressers e pessoas que se identificam como terceiro gênero; sendo:

a) mulheres trans: identificam-se como mulheres, mas foram designadas homens quando nasceram;

b) homens trans: identificam-se como homens, mas foram designados mulheres quando nasceram,

c) outras pessoas trans não se identificam de modo algum com o espectro binário de gênero; e

d) que algumas pessoas transgêneras querem passar por cirurgias ou por terapia hormonal para alinhar o seu corpo com a sua identidade de gênero; outras, não;

II – intersexo: pessoas que nascem com características sexuais físicas ou biológicas, como a anatomia sexual, os órgãos reprodutivos, os padrões hormonais e/ou

¹ Advogada, especialista em Direito Homoafetivo UNISANTA e de gênero, mestranda em Direitos Humanos PUC/PR. Diretora Nacional de Proteção a População LGBTQIAP+ da RARI;



cromossômicos que não se encaixam nas definições típicas de masculino e feminino; considerando que:

- a) essas características podem ser aparentes no nascimento ou surgir no decorrer da vida, muitas vezes durante a puberdade; e
- b) pessoas intersexo podem ter qualquer orientação sexual e identidade de gênero;

Contudo, no mesmo ano, o DEPEN, em sua Nota técnica de número 7, utiliza em seu significado de transexual a palavra reivindicar, no sentido de que gênero deve ser postulado, o que não é necessário no Brasil. P nosso país utiliza a autodeterminação de gênero, e de acordo com o Decreto de número 8727 de abril de 2016 da Presidência da República, o gênero é autodeterminado pelas próprias pessoas e por esta razão, elas têm o direito ao nome social reconhecido em todo território nacional, inclusive em órgãos federais, instituições federais e autarquias. Por esta razão dizer que a pessoa trans precisa reivindicar o gênero pelo qual se auto denomina é no mínimo um equívoco.

Trataremos primeiro da isonomia de tratamento entre pessoas cis e trans, passando sobre como se dava o debate até como esta normatizado nos dias de hoje. Também discutiremos sobre o direito ao nome social; falaremos onde essas pessoas devem cumprir pena de reclusão caso cometam algum crime; também discorreremos como se dá o direito a performance de gênero que se autodenominou; trataremos do direito à saúde e a manutenção de tratamento hormonal; do direito à visita íntima; de como deve ocorrer a revista em pessoas LGBTIA+ e em visitante LGBTIA+; do direito à educação e ao trabalho; e do dever das administrações prisionais de capacitar todos os servidores para lidar com a população LGBTIA+.

DIREITO DE TRATAMENTO ISONÔMICO:

A partir dos anos 2000, a pauta da diversidade sexual e de gênero ganhou cada vez mais destaque, rasgando o manto de invisibilidade que lhe fora imposto e adentrando nos debates institucionais nacionais e internacionais. A Resolução nº 2.435 de 2008 da Assembleia-Geral



da Organização dos Estados Americanos (OEA), inédita por tratar sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero contribuiu com a inauguração de um novo panorama internacional de proteção à diversidade de gêneros, sexos e sexualidades. Esta resolução reflete no ordenamento jurídico brasileiro, que passou a incluir como princípio norteador a vedação à discriminação com base na orientação sexual e/ou identidade de gênero (VECCHIATTI; VIANA, 2014, p. 10).

É permeada nesta nova hermenêutica anti-discriminatória que a Resolução Conjunta do nº 1 de 2014 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD/LGBT) e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), editada para estabelecer parâmetros de acolhimento de pessoas LGBT em privação de liberdade, garante às mulheres transgênero tratamento isonômico ao das demais mulheres cisgênero em privação de liberdade (artigo 3º, parágrafo único).

Apesar de a Resolução Conjunta de 2014 se limitar a abordar a isonomia das mulheres trans em relação às mulheres cis, ela não é taxativa e não cabe interpretação restritiva. O princípio da isonomia é um direito fundamental de todas as pessoas previsto no art. 5º da Constituição Federal, portanto a isonomia de tratamento deve ser estendida às travestis e às mulheres e travestis intersexo, assim como a toda comunidade LGBTIA+ encarcerada.

É nesta linha que a Resolução nº 348 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) busca ressaltar o direito ao tratamento isonômico. Esta Resolução dispõe que a alocação de pessoa LGBTI em estabelecimento prisional de sua preferência não pode resultar na perda direitos em relação às demais pessoas custodiadas no mesmo estabelecimento, principalmente quando se trata de acesso a trabalho, estudo, atenção à saúde, alimentação, assistência material, assistência social, assistência religiosa, condições da cela, banho de sol, visitação e outras rotinas da unidade (art. 7º, §3º).



DIREITO AO NOME SOCIAL:

O direito ao nome social foi uma conquista cristalizada em diversos atos do poder executivo, dentre eles, o Decreto Federal nº 8.727 de 2016, que prevê o direito ao uso do nome social no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Mesmo antes deste Decreto, a Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNCD/LGBT e do CNPCP já garantia o direito ao nome social no âmbito do cárcere:

Art. 2º: A pessoa trans ou travesti em privação de liberdade tem o direito de ser chamada pelo seu nome social, de acordo com o seu gênero e o registro de admissão no estabelecimento prisional deverá conter o nome social da pessoa presa. (BRASIL, 2014, p. 2)

Dialogando com o Decreto e com a Resolução Conjunta, a Nota Técnica nº 7 de 2020 da Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos (DIAMGE) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) assegura às mulheres trans, travestis e intersexos encarceradas o acesso à política nacional do nome social “garantindo-lhe o direito de ser chamada ou chamado por seu nome próprio autoidentificado, mesmo que em desacordo com o registro civil” (item 32, p. 6).

Nota-se que um arcabouço jurídico de atos do Poder Executivo e Judiciário está em construção para garantir direitos fundamentais das mulheres trans, travestis e intersexos encarceradas diante da escassez de leis que tratem sobre o tema. Em face desta realidade, em 2020 o CNJ editou a Resolução nº 348, estabelecendo procedimentos e diretrizes sobre o tratamento das pessoas LGBTI custodiadas, acusadas, ré, condenadas, privadas de liberdade, em cumprimento de alternativas penais ou monitoradas eletronicamente.

Segundo esta Resolução, a autodeclaração da pessoa enquanto mulher trans, travesti e/ou intersexo deve ser colhida pelo magistrado em audiência, em qualquer fase do procedimento penal. Isto inclui a audiência de custódia, para que a pessoa seja respeitada e tratada de



acordo com a identidade de gênero, nome e pronomes. Além disso, deve ser identificada, e informada sobre os direitos específicos da população LGBTIA+ em situação de cárcere previstos nesta resolução (art. 4º).

Por fim, quanto ao direito ao nome, a Resolução nº 348 prevê que cabe aos magistrados diligenciar a emissão de documentos de identidade ou retificação civil das mulheres trans, travestis e/ou intersexo que solicitarem no curso da ação ou até mesmo durante o cumprimento de pena. Será também garantida a gratuidade na emissão e retificação de documento civil (art.11, inciso VII, alínea c).

DIREITO DE CUMPRIR PENA EM UNIDADE PRISIONAL COMPATÍVEL COM O GÊNERO OU EM ÁREA RESERVADA (ALA LGBTIA+):

Em 2018, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais arguiu Descumprimento de Preceito Fundamental cujo ato ensejador era o fato de o poder público, através de decisões judiciais, manter custodiadas trans e travestis em unidades prisionais incompatíveis com a identidade de gênero feminina. Isso violava a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF), a proibição ao tratamento degradante ou desumano (art. 5º, III, CF) e o direito à saúde (art. 196, CF).

Como resultado, em 2021, o Supremo Tribunal Federal julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 527, assegurando o direito das mulheres trans e travestis de optar por cumprir pena em estabelecimento prisional feminino ou em estabelecimento prisional masculino. Esse direito também assegurava uma área reservada que garantisse a segurança delas.

A partir do julgamento restou consolidado o dever das unidades prisionais de oferecerem espaços de vivência específicos que acolham e protejam às mulheres trans, travestis e intersexo. A Nota Técnica nº 60 de 2019 da Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos (DIAMGE) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) ilustra



bem o cenário de violência a que este grupo está exposto no cárcere, motivo pelo qual os espaços de vivência são de extrema necessidade:

A principal e mais importante demanda da população presa LGBTI é a proteção contra a violência, inclusive sexual, perpetrada, nas mais das vezes, por outros privados de liberdade. Segundo o Human Rights Watch (2001), a população LGBT é, na maioria das situações, muito mais vulnerável a agressões sexuais e estupro do que autora desses mesmos atos (BRASIL, 2019, p. 4).

É por isso que os espaços para essa população não devem se destinar à aplicação de medida disciplinar ou de qualquer método coercitivo (art 3º, §1º, da Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNCD/LGBT e CNPCP), nem podem isolar as mulheres trans, travestis e intersexo dos locais onde são ofertados assistência à saúde, educacional, social, religiosa, material e ao trabalho (art. 11, VI, a, Resolução nº 348/2020 do CNJ). Esta área foi idealizada como resposta às violações de direitos das mulheres trans, travestis e intersexo no cárcere e jamais pode ser utilizada como forma de discriminação, tratamento não-isonômico ou castigo.

A transferência da pessoa para área reservada é condicionada à manifestação de vontade, pois é preciso considerar as peculiaridades de cada caso. É dever dos magistrados e dos agentes penais responsáveis indagarem as mulheres trans, travestis e intersexo sobre a preferência por unidade masculina ou feminina e preferência pelo convívio geral ou área reservada (art. 8º, II e III da Resolução nº 348 de 2020 do CNJ), pois nem sempre cumprir a pena em estabelecimento penal feminino ou em área reservada é a melhor opção para essas mulheres.

Portanto, sedimenta-se o entendimento de que cumprir pena em estabelecimento feminino ou em Ala LGBTIA+ é uma opção que surge como forma de garantia de direitos ou preservação da integridade física, jamais se tratando de uma obrigação. As Resoluções são claras: a transferência compulsória entre celas e alas ou quaisquer outros castigos ou sanções em razão da condição de pessoa LGBT são



considerados tratamentos desumanos e degradantes (art. 8º, da Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNCD/LGBT e CNPCP).

DIREITO A PERFORMAR GÊNERO QUE SE IDENTIFICA:

Antes das normativas abordadas ao longo deste capítulo, o direito à identidade de gênero das mulheres trans, travestis e intersexo não era observado. Ao serem capturadas pelo filtro penal, estas mulheres eram encaminhadas automaticamente para os presídios masculinos, onde eram impostas diversas barreiras para a performance de gênero feminino, pois eram obrigadas a se despir, cortar cabelos e unhas, vestir fardamento masculino e afastar-se das conexões com o universo feminino.

Em atenção à esta realidade de violações que persiste até a atualidade, as Resoluções e as Normas Técnicas buscaram garantir às mulheres trans, travesti e/ou intersexo presas o uso de roupas femininas, alinhadas à identidade de gênero e a manutenção de cabelos compridos (art. 5º da Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNCD/LGBT e CNPCP).

Em 2020, a Norma Técnica nº 7 da Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos (DIAMGE) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) foi além. Previa como direito das pessoas que se identificam no espectro feminino, manutenção de seus cabelos compridos, inclusive, mega hair, pinças para extração de pêlos e produtos de maquiagem. Ainda segundo esta norma, pessoas trans que se identificam no espectro masculino têm direito ao binder ou topper, faixa ou colete de compressão de mamas (BRASIL, 2020b, p. 6).

DIREITO À SAÚDE E A MANUTENÇÃO DE TRATAMENTO HORMONAL:

A saúde é um direito constitucional que deve ser garantido no cárcere. O artigo 7º da Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNCD/LGBT e CNPCP prevê que o direito à atenção integral à saúde



deve atender aos parâmetros da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional.

Os demais documentos legais garantem às mulheres trans, travestis e intersexo: a) o direito ao tratamento hormonal, ao acesso a cirurgia de redesignação sexual pelo SUS e acompanhamento de saúde específico (BRASIL, 2020b, p. 8); b) o direito a acompanhamento de saúde específico para pessoas convivendo com HIV e ISTS, ressaltando a necessidade de garantir o sigilo das informações e diagnósticos para resguardar o direito constitucional à intimidade (BRASIL, 2019, p. 8); c) o direito a apoio psicológico, psiquiátrico, ginecológico, urológico e endocrinológico especializado para pessoas trans, travestis e intersexo durante a permanência em reclusão (BRASIL, 2019, p. 8).

DIREITO À VISITA ÍNTIMA:

Conforme abordado no tópico sobre direito a tratamento isonômico, as mulheres trans, travestis e intersexo encarceradas têm o mesmo direito de receber visitas íntimas de cônjuges ou companheiros da mesma forma que as demais pessoas encarceradas. Inclusive, o direito à visita íntima se estende a cônjuges ou companheiros(as) custodiados(as) no mesmo estabelecimento prisional (BRASIL, 2019, p. 8). Para coibir que esses pares sejam discriminados, a Nota Técnica nº 7 de 2020 do DEPEN dispõe expressamente que é vedado indeferir a visita com base na orientação sexual e/ou identidade de gênero da pessoa (BRASIL, 2020b, p. 7).

O direito à visita íntima depende de vínculo de casamento ou união estável, portanto, é importante ressaltar as mulheres trans, travestis e/ou intersexo têm direito de se unir estavelmente durante o período de reclusão. É dever da administração carcerária viabilizar o processo de reconhecimento dessas uniões, conforme item 45 da Nota



Técnica nº 7 de 2020 do DEPEN. Também é válido ressaltar que é dever das unidades penais disponibilizar preservativos e gel lubrificantes para elas (BRASIL, 2019, p. 8).

REVISTA PESSOAL EM PESSOAS PRESAS LGBTIA+ E EM VISITANTES LGBTIA+

Quando se trata de revista pessoal é preciso alertar primeiramente sobre a importância do uso de scanner corporal como forma de coibir as revistas vexatórias, que são humilhantes e violam a dignidade da pessoa revistada. O aparelho de scanner corporal é um item essencial nas unidades penais, tanto pela eficiência, quanto pela possibilidade de revista menos invasiva do corpo de pessoas presas ou visitantes.

Entretanto, o funcionamento do scanner corporal não é uma realidade de todas as unidades penais, motivo pelo qual, apesar da importância deste aparelho, as Notas Técnicas do Departamento Penitenciário Nacional nº 60 de 2019 e nº 7 de 2020 tratam sobre a revista pessoal em mulheres trans, travestis e intersexo visitantes ou presas quando necessário, sugerindo o seguinte procedimento:

II - mulheres autoidentificadas como lésbicas sejam revistadas por servidora habilitada a fazer a revista;

III - quando alocadas em unidades femininas, as travestis e mulheres transexuais que não realizaram procedimento de redesignação sexual, sejam revistadas por 2 (duas) mulheres, seguindo as normas dispostas a todas as demais presas;

IV - quando alocadas em unidades masculinas, as travestis e mulheres transexuais que não realizaram procedimento de redesignação sexual, poderão ser revistadas por homens, caso não existam 2 (duas) servidoras habilitadas para o procedimento;

V - os homens transexuais sejam revistados por 2 (duas) mulheres, seguindo as normas dispostas a todas as mulheres presas; e

VI - as pessoas intersexos sejam revistadas por servidor habilitado, quando se identificar com o gênero masculino, ou por 2 (duas) servidoras habilitadas, quando se identificar com o gênero feminino. (BRASIL, 2019, p. 7)



Chama atenção o fato de o princípio da isonomia ser relativizado ao sugerir que as mulheres trans, travestis e intersexo sejam revistadas por duas mulheres, enquanto mulheres cisgênero lésbicas recomenda-se a revista por apenas uma servidora. A motivação de tal relativização não foi fundamentada, cabendo a problematização sobre a necessidade de duas servidoras para revistar as pessoas trans, travestis e intersexo.

Insta salientar que as mesmas regras obscuras também se aplicam às visitantes trans, travestis e intersexo. Nestes casos, a Norma Técnica nº 7 de 2020 ressalta a necessidade de respeitar a orientação sexual e identidade de gênero da visitante, sendo vedadas quaisquer práticas discriminatórias, além de alertar para o uso do nome social e pronomes condizentes à identidade de gênero da visitante (item 43).

DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO

Na Resolução Conjunta nº 1 de 2014 do CNPCP e do CNCD/LGBT está previsto expressamente que as mulheres trans, travestis e intersexo encarceradas têm direito ao acesso e continuidade de sua formação educacional e profissional em igualdade de condições com as outras pessoas encarceradas (art. 9º). Dois direitos de extrema importância para a garantia da dignidade das pessoas, além de impactarem diretamente no cumprimento de pena das pessoas em questão.

É neste sentido que a Nota Técnica nº 7 de 2020 do DEPEN retoma os artigos da Lei de Execução Penal que tratam sobre a assistência educacional, a obrigatoriedade do ensino do 1º grau e a possibilidade de continuação dos estudos até o ensino médio, com formação geral ou profissional nos presídios. Especificamente quanto às pessoas LGBTIA+, a nota recomenda que seja oportunizada a leitura pela dupla perspectiva da obtenção de conhecimento e da remissão da pena. Para isso, orienta-se aos Estados ambientes educacionais viáveis para a população LGBTIA+.



No tocante ao trabalho, as unidades penais devem garantir a oportunidade de trabalho, inclusive remunerado, às mulheres trans e travestis encarceradas, pois

[...] cabe ao Estado propiciar medidas de inclusão do público LGBTI as oportunidades de capacitação profissional, de trabalho e geração de renda ofertadas pelo DEPEN, aliando-se a possibilidade de integração desse público dentro do sistema penitenciário, visando, como objetivo precípua, a sua integração, ressocialização ao mercado de trabalho extra muros. (BRASIL, 2020b, p. 8)

Como forma de dar efetividade ao disposto acima, a Nota Técnica nº 7 de 2020 do DEPEN sugere que os Estados ofereçam vagas ligadas ao Programa de Capacitação Profissional e Implementação de Oficinas Permanentes (PROCAP).

Cabe destacar que a oferta de trabalhos humilhantes ou degradantes em razão da identidade de gênero e/ou sexualidade das pessoas é expressamente proibida pelo artigo 11, inciso III, alínea “c” da Resolução nº 348 de 2020 do CNJ.

ACESSO À ASSISTÊNCIA SOCIAL E RELIGIOSA

O preconceito e a discriminação é uma realidade cotidiana na vida das mulheres trans, travestis e intersexo. A família, que para muitas pessoas é uma fonte de apoio, carinho e acolhimento, por vezes é a primeira a discriminar e excluir um membro em razão de sua identidade de gênero e sexualidade. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) reconhece esta realidade ao afirmar que “A população LGBTI, em especial os transgêneros, apresentam, com maior frequência, um contato limitado – ou mesmo a ausência de qualquer contato – com suas famílias devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero” (BRASIL, 2020b, p. 9) o que potencializa o sentimento de isolamento, causando danos na saúde mental e na perspectiva de reintegração social destas mulheres.

É neste sentido que a Nota Técnica nº 7 de 2020 do DEPEN estabelece uma série de recomendações para amenizar esta realidade



cruel de abandono no cárcere, através da garantia do direito à assistência social:

Considerando que presos LGBTI encontram dificuldades de recebimento de itens materiais através de visitantes, recomenda-se que o serviço social das unidades prisionais desenvolva ações contínuas dirigidas aos visitantes e às pessoas LGBTI presas, considerando o respeito aos princípios de igualdade, não-discriminação e do autorreconhecimento e de acessibilidade de itens materiais para população LGBTI presa, quais sejam:

- a) autorização de visitante de outra pessoa presa fornecer a assistência material em quantidade suficiente para 2 (duas) pessoas;
- b) autorização de entrada de itens femininos, ainda que a pessoa presa seja gay, bissexual, travesti ou mulher trans alocada em unidade masculina;
- c) autorização de entrada de itens masculinos, ainda que a pessoa presa seja lésbica ou homem trans; (BRASIL, 2020b, p. 9)

Quanto à assistência religiosa, a Nota Técnica citada recomenda que no momento de entrada da pessoa LGBTI na unidade prisional, além de questionamentos sobre como a pessoa se identifica e deseja ser tratada, também sejam feitos questionamentos sobre a religião e crença da pessoa e se deseja receber assistência religiosa, que inclui visitas de representante religiosos e participações em celebrações na unidade prisional. Por último, a nota alerta para a necessidade de respeitar a negativa da pessoa LGBTI presa de receber visita de qualquer representante religioso e participar de celebrações (BRASIL, 2020b, p. 9).

CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES

A Nota Técnica nº 60 de 2019 da Divisão de Atenção às Mulheres e Grupos Específicos (DIAMGE) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) afirma que é dever de todas as administrações prisionais estaduais garantir a capacitação e formação continuada dos servidores e demais profissionais dos estabelecimentos penais através das escolas penitenciárias (item 66).



A normativa aponta para a importância de que os servidores compreendam as diretrizes básicas quando se trata do entrelaçamento do cárcere com a diversidade sexual e gênero, afirmando que a capacitação deve considerar “a perspectiva dos direitos humanos e os princípios de igualdade e não-discriminação, inclusive em relação à orientação sexual e identidade de gênero”.

CONCLUSÃO

Mesmo com todas as normas a população LGBTIA+ tem seus direitos cerceados dentro do cárcere, pois como vimos no decorrer do texto é um direito dessa população de ter alas separadas para elas, no entanto, apenas 106 unidades das 1449 unidades prisionais do Brasil possuem, ala LGBT (Departamento de Promoção dos Direitos LGBT, p.18, 2020). Por esta razão faz-se impossível este direito. Esse é um dos exemplos de como a legislação está começando a resguardar o direito de mulheres trans, intersexo e travestis, mas sem ter como colocar em prática pois não existem alas.

Quando falamos do direito a hormonização, precisamos saber que esta a medicação é fornecida pelo SUS mas é repassada pelo sistema prisional. No entanto, muitas vezes a medicação não chega nas unidades prisionais, como foi constatado pelo Departamento de Promoção dos Direitos Humanos em seu diagnóstico em 2020.

A conclusão que se tira é que a vivência dessas mulheres trans, intersexo e travestis é desumana, sem direitos básicos, pois as poucas normas que existem não tem como serem cumpridas em todos os estabelecimentos, como relata o “Diagnóstico dos procedimentos institucionais e experiências de encarceramento” do Ministério da Família e dos Direitos Humanos, há “a emergência da criação de um conjunto de normas e regulamentações que tenham a função de orientar as administrações penitenciárias, bem como os trabalhadores das unidades prisionais”. (pg. 126)



Por esta razão, o cárcere de mulheres trans, intersexo e travestis, não cumpre os ditames da Constituição Federal, por isso o poder público precisa ficar vigilante e tornar viável as normas que ele mesmo impõe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Resolução nº 348, 2020a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação** (CNCDD/LGBT) e Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Resolução Conjunta nº 1, 2014.

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional**. Nota Técnica nº 60, 2019.

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional**. Nota técnica nº 7, 2020.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. ADPF nº 527/DF. Relator Ministro Roberto Barroso, 2021.

VECCHIATTI, Paulo Roberto I.; VIANA, Thiago Gomes. LGBTI e o **Sistema Interamericano de Direitos Humanos**: a construção da cidadania internacional arco-íris. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a3f66d3a6aab9fa2>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. LGBT nas prisões do Brasil: Diagnóstico dos procedimentos institucionais e experiências de encarceramento, 2020.



O ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

The Pedagogy Internship In The Teacher Training Course

Gabriel Fernandes da Silva¹
Thalita Folmann da Silva²

Palavras-chave: Metodologias ativas; Formação Inicial; Relato de Experiência.

Keywords: Active Methodologies; Initial Training; Experience Report.

INTRODUÇÃO

O estágio é uma situação de aprendizagem vivenciada por estudantes do curso de Pedagogia e realizada, também, no curso de formação de docentes. Em 2018, os estudantes de Pedagogia realizaram estágio no curso de formação de docentes, num colégio estadual da cidade de Curitiba, objetivando realizar intervenção pedagógica em consonância à realidade da comunidade estagiada. Além disso, investigar dimensões situacionais, teóricas, legais e operacionais, bem como planejar e implementar projetos pedagógicos.

Dentre as atividades desenvolvidas junto aos 30 estudantes do curso de formação de docentes, realizou-se uma oficina pedagógica efetivada por meio da metodologia de rotação por estações. A realização do estágio possibilitou responder: Como foi a implementação da intervenção pedagógica em consonância à comunidade estagiada? Quais as contribuições do estágio para os estudantes do curso de formação de docentes e para os estagiários do curso de Pedagogia?

¹ Mestrando em Educação, PUCPR, Bolsista CAPES, e-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

² Doutora em Educação, PUCPR, e-mail: thalita.folmann@pucpr.br.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado, como afirma Zabalza (2014), constitui-se como uma situação de aprendizagem semelhante às outras experiências acadêmicas, mas com suas especificidades e propósitos. Nesse contexto, torna-se relevante as aprendizagens dos estudantes durante o estágio, uma vez que “o que se prioriza é o processo por meio do qual os estudantes enfrentam as diversas situações proporcionadas pelo período de práticas” (ZABALZA, 2014, p. 184). Nesse contexto,

ao conceber a experiência com base no diálogo entre ser social e consciência social, entendemos que ela se afirma como práxis, que se dá nas relações sociais. Assim, do mesmo modo que a história não permite a reprodução de experiências idênticas, a educação, enquanto fenômeno histórico, também implica essa compreensão (MIRA et al., 2017, p. 664).

No estágio supervisionado torna-se possível essa experiência com base no diálogo com os diferentes agentes sociais: professores, estudantes e estagiários. Essas práticas em contextos profissionais contribuem para que os estudantes ampliem experiências obtidas na universidade, pois “esse é o sentido formativo do estágio: gerar oportunidades de alcançar um conhecimento na ação que complemente o que os estudantes adquirem nas aulas e laboratórios universitários” (ZABALZA, 2014, p. 184).

RESULTADOS

A oficina pedagógica tornou possível a ampliação de conhecimento dos estudantes do curso de formação e, principalmente, dos estagiários. A aplicação da metodologia ativa, estudada nas aulas na universidade, permitiu aos graduandos verificar como

na Rotação por Estações de Aprendizagem, o professor cria um tipo de circuito dentro da sala de aula. Em cada uma das estações há uma atividade diferente proposta sobre uma temática central de acordo com o objetivo da aula. As atividades de cada estação embora diferentes e independentes devem ser articuladas a partir do foco definido e os estudantes devem transitar pelo circuito percorrendo em todas as estações (ALCANTARA, 2020, p. 1).



Desse modo, pode-se afirmar que o estágio gerou oportunidade para complementar conhecimentos gerados nas aulas na universidade, como afirma Zabalza (2014). Os participantes, estudantes do curso de formação de docentes, realizaram as atividades propostas pelos estagiários, organizadas em cinco estações de trabalho: 1) Estação Histórica Conceitual – apresentação da Literatura de Cordel em perspectiva histórica e elementos que caracterizam o gênero textual; 2) Estação Experiência – em que um dos estudantes do curso de Pedagogia relatou sua experiência com o Cordel quando residiu no Nordeste; 3) Estação Expositiva – a qual as estudantes do curso de formação de docentes tiveram contato com um conjunto de produções de cordel; 4) Estação Produção Escrita – nesta, as estudantes do curso de formação de docentes foram convidadas a produzir a escrita de seu próprio cordel, de acordo com os elementos estruturais apresentados na primeira estação; 5) Estação Confecção – na qual as estudantes do magistério produziram a capa de seu próprio cordel. O grupo de participantes foi dividido e teve, aproximadamente, 10 minutos em cada estação de trabalho.

Verificou-se o engajamento dos participantes no decorrer das estações, por meio de comentários e das atividades realizadas. Também pelas produções textuais: cordéis criativos, bem elaborados e com críticas sociais, uma das características do gênero textual que deve ser explorado na educação básica, futuro contexto profissional dos participantes. Assim, a experiência vivenciada possibilitou aos estudantes de Pedagogia realizar intervenção pedagógica em consonância à realidade da comunidade estagiada. A docência vivenciada foi permeada de significados. Constituiu-se numa situação de aprendizagem em que foi possível vivenciar uma das diferentes experiências da prática profissional no contexto da educação.



REFERÊNCIAS

ALCANTARA, E. F. S. de. ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM. **Simpósio**, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2107>>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

Mira, M. M. et al. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. n.250, v. 98, pp. 657-671. 2017 Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2975>>. Acesso em 14 ago. 2022.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.



O ÍNDICE H COMO MÉTRICA AVALIATIVA EM EDUCAÇÃO

The h index as an evaluative metric in Education

Anderson Teixeira Renzcherchen¹
Alboni Marisa Dudeque Pianoviski Vieira²

Palavras-chave: Índice H; Google Acadêmico; Avaliação da CAPES; Periódicos acadêmicos.

Keywords: H index; Google Scholar; CAPES evaluation; academics journals.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido visa demonstrar uma característica da utilização do índice h do Google Acadêmico como parte da avaliação da CAPES para a Área da Educação, definida para a última avaliação do quadriênio 2017-2020, firmado com o Relatório do Qualis Periódicos referente à Educação (CAPES, 2019). As outras duas métricas da *Web of Science* e o *Scopus*, segundo Soma, Alves e Yanasse (2016), não possuem adequação para o colégio de Humanidades e tornam-se uma opção inadequada para a Área da Educação.

Os dados apresentados para obter esta pesquisa foram coletados da Revista Diálogo Educacional, pertencente ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O problema da pesquisa esteve relacionado com a característica citacional da área. O objetivo principal foi verificar a média, mediana e a moda em relação aos anos de publicações referenciados em artigos publicados no ano de 2021 e 2022. Foi escolhido a última publicação do ano de 2021, sendo o volume 21, número 71 e o volume 22, número 72, do ano de 2022.

A coleta de dados objetivou analisar as referências de cada um dos artigos publicados nessas duas edições da revista. No número de

¹ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, a.renzcherchen@gmail.com.

² Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, alboni@alboni.com.



2021, foram analisados 24 artigos, incluindo os artigos de dossiê e livros. Na edição de 2022, foram coletados dados de 20 artigos com a mesma dinâmica de escolha anterior, ou seja, todos os que foram publicados nesse volume e número. Para isso foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e bibliométrica, com auxílio do *software Microsoft Office Excel* para a organização e realização das fórmulas que geraram os resultados.

Como os índices de citação prezam pela imediatez da publicação, principalmente a dos últimos cinco anos, com relação ao índice h do Google Acadêmico, para as publicações do ano de 2021, a citações de maior número, para se enquadrarem nessa média quantitativa, deveriam ser de 2016 ao mais recente e para a edição de 2022, seriam de 2017 em diante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa de cunho descritivo que segundo Cervo; Bervian; Silva (2007), pode explicar a frequência com que determinados fenômenos ocorrem através da relação que possuem com outros e suas características. Possui também a perspectiva bibliométrica que visa, de acordo com Rostaing (1996) e Moresi e Pinho (2021), verificar a produção científica com aplicação de estatísticas e dados matemáticos sobre referências bibliográficas.

Os artigos resultantes de pesquisa acadêmicas vinculados às pós-graduações são vistos, nessa perspectiva, como mercadoria. De acordo com Castiel e Sanz-Valero (2007), ocorre uma mercadorização dos artigos que impulsionam *rankings* bibliométricos para inserção em um sistema de regulação e controle por parte dos meios governamentais e privados. Na mesma perspectiva, Trein e Rodrigues (2011), argumentam no sentido da compreensão de que algo pode ser tido como mercadoria quando considerados como bens úteis, com valores de uso e se puderem ser reproduzidos.



Por meio do conceito de campo em Bourdieu (2004), compreendido como o espaço de disputa entre atores pela detenção de poder, seja ele simbólico, produtor e legitimador de sentidos e significados. A partir desse aspecto o campo da pós-graduação foi entendido como um espaço de disputas simbólicas e que o desempenho gerado pela mostra de resultados possa oportunizar maior quantitativo de recursos financeiros provenientes do Estado.

RESULTADOS

Foram analisadas as referências dos 24 artigos da edição de 2021, que geraram um total de 210 citações de artigos. Com a estimativa de citação dos 5 anos mais recentes para gerar um índice h atual, as referências que contribuiriam com essa perspectiva equivalem-se do ano de 2016 em diante. Desses artigos citados 104 eram os mais recentes e 106 inferiores ao ano de 2016. A média obtida foi do ano de 2012, o que demonstra um enfoque em artigos que não somam em dados métricos de imediatez. A mediana, que é o ano central entre o mais recente e o mais antigo, foi de 2015. A moda, que se refere ao determinado ano dos artigos mais referenciados, foi de 2017 com 27 citações desse ano.

Na publicação de 2022, ocorreu uma ampliação da demanda de artigos, concluindo com 283 artigos. Para a contribuição da área objetivando um índice de citação de maior relevância, as citações tenderiam a ser do ano de 2017 ao mais recente, o que ocorreu com 130 referências, sendo que 153 eram de anos inferiores cronologicamente. A média total dos anos citados foi de 2013, o que manteve o mesmo padrão da publicação anterior. Em relação a mediana foi obtido o mesmo ano da edição passada, ou seja, ano de 2015. O período mais citado, obtido pela moda, foi de 2020, com 50 artigos desse ano.

Essa característica de citação referente aos anos das citações demonstram que para a melhoria do índice h na área de Educação,



deve ocorrer uma conscientização sobre a ampliação de artigos mais recentes de forma colaborativa entre os pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v23n12/25.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. D. **Metodologia científica**. 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES. **Relatório do Qualis Periódicos**: Área 38, Educação. Brasília: MEC, 2019. 11 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-educacao-pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GARFIELD, E. The evolution of the science citation index. **International microbiology**, v. 10, n. 1, p. 65, 2007. Disponível em: <https://www.garfield.library.upenn.edu/papers/barcelona2007a.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MORESI, E. A. D.; PINHO, I. Análise bibliométrica da pesquisa em educação durante a pandemia da COVID-19. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 241-259, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297416>. Acesso em: 15 set. 2022.

ROSTAING, H. **La bibliométrie et ses techniques**. Toulouse: Sciences de la Société, 1996.

SOMA, N. Y.; ALVES, A. D.; YANASSE, H. H. O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1128>. Acesso em: 15 set. 2022.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.



O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A PEDAGOGIA TECNICISTA E APRENDIZAGEM ATIVA

THE TEXTBOOK IN ELEMENTARY SCHOOL: BETWEEN TECHNICIST PEDAGOGY AND ACTIVE LEARNING

Cecília de Moraes Duarte

Palavras-chave: Livro didático; Ensino; Tecnicismo; aprendizagem ativa.

Keywords: Textbook; Teaching; Technicality; active learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar a utilização do livro didático como um apoio efetivo à aprendizagem, não considerando-o como função produtiva obrigatória.

Sabemos que a presença do livro didático nas instituições privadas de ensino é marcante, principalmente naquelas que seguem uma linha comportamentalista, mas como podemos utilizar o livro didático a favor da aprendizagem ativa?

O trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa por meio da vivência em campo de estágio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a observação participativa realizada por mim no decorrer do estágio, pude observar a forte presença do ensino tecnicista como metodologia predominante das aulas, uma vez que as atividades se encontravam centralizadas no livro didático, procurando a produção contínua e a eficácia de comportamentos “esperados” das crianças. Sobre isso, Mizukami (1986, p.29) nos traz, como concepção de escola nessa abordagem, que:



A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. [...] atende, portanto, aos objetivos de carácter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder.

Ao concebermos a instituição nesse sentido, é importante ressaltar também o papel de outras agências ligadas à esfera educacional na fixação de critérios de desempenhos adequados, como a família e a sociedade (MIZUKAMI, 1986). Existe nesse contexto de ensino, a cobrança das famílias para que o livro esteja devidamente “preenchido” ao final do ano letivo, como comprovação de seu investimento, desconsiderando as demais avaliações que envolvem a aprendizagem significativa, e voltando seu foco à produtividade dos alunos, uma vez mecanizados com esse sistema de ensino.

No entanto, mesmo com as páginas dos livros com as quais deveria trabalhar durante a regência no estágio anotadas, ainda tive certa liberdade quanto as *técnicas* de ensino. Foi nesse momento que pude considerar a possibilidade de uma aprendizagem ativa ainda utilizando o livro didático como aporte metodológico, pensando-o como uma ferramenta de condução da aula, e não a aula em si. Sobre isso, Freire (2001, p. 260) ressalta que:

[...] estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola [...].

Aqui, procurei pensar na educação reflexiva em primeiro lugar, sem me prender às respostas preestabelecidas pelo livro, mas sim, em como utilizá-lo a favor da aprendizagem.

Martins (2015, p.15) nos conta que “[...] as técnicas são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica as quais viabilizarão a implementação do método em situação práticas.”. Sendo assim, mesmo com o método posto, obrigatoriedade do livro, no caso, podemos usar de técnicas diversas para mediar a aprendizagem do aluno de maneira ativa.



Para Freire, a educação problematizadora tem o objetivo de desenvolver a consciência crítica com essência no *diálogo*, e eu parti dessa concepção para conduzir a prática articulando o conteúdo previsto no livro didático com o conhecimento empírico dos alunos, tendo como ponto de partida a realidade que eles conheciam para então significá-la teoricamente, utilizando o aporte da abordagem sociocultural como técnica *atrelada* ao método de ensino tecnicista já estabelecido pela instituição.

RESULTADOS

Na regência, fui orientada pela professora da turma a trabalhar com o *Lide* (primeiro parágrafo da notícia), e senti que ao incorporar as atividades do livro com a dinâmica de pares, seguida da produção textual, consegui envolver os alunos com notícias atuais e locais, e pude notar também, o aumento de interesse da turma, pois partimos juntos da realidade que conheciam, percorrendo a construção do conhecimento pelo diálogo significativo, tanto na relação professor-aluno, quanto entre as próprias crianças.

Nessa perspectiva, penso que o dever de se completar o livro didático obrigatoriamente, sob qualquer circunstância, se contrapõe à capacidade da criança ser protagonista da sua própria aprendizagem. Com isso, deixo aqui a reflexão para a possibilidade de se utilizar diferentes técnicas didáticas mesmo quando o método já está posto por instâncias maiores, priorizando sempre a efetividade do processo de ensino e o significado que cada criança atribui a ele.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: Intrasaberes, 2015.



MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo:EPU, 1986.



O MÉTODO TEÓRICO NA PESQUISA CIENTÍFICA: O CAMINHO QUE CONDUZ AO OBJETIVO

The Theoretical Method In Scientific Research: The Path That Leads To The Objective

Antonio de Souza Júnior¹
Peri Mesquida²
Sirley Terezinha Filipak³

Palavras-chave: Método Científico, Ciência, Método Dedutivo, Método Indutivo, Método Hipotético-dedutivo, Dialética e Fenomenologia.

Keywords: Scientific Method, Science, Deductive Method, Inductive Method, Hypothetical-Deductive Method, Dialectics and Phenomenology.

INTRODUÇÃO

Tudo em nossa vida se dá por meio da escolha de um caminho, e na pesquisa científica não é diferente, é necessário que a partir do momento que definimos o que iremos buscar, definamos o caminho que vamos seguir, pois como já dizia Lewis Carrol em Alice no País das Maravilhas, parafraseando o Gato de Cheshire, “se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho serve”. (2002, p. 81)

Partindo desse pressuposto, entendo que se faz necessário realizar um breve sobrevoo sobre o caminho que será percorrido durante a pesquisa e quais são os métodos científicos mais comuns e pôr fim a justificativa da escolha do método fenomenológico dentro da minha investigação.

Sendo assim, início elucidando o que é o método científico, como se constitui, como é formada a ciência e os seus pilares, como o método pode auxiliar a solucionar as dúvidas que irão surgir dentro da pesquisa,

¹ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, junior.antonio@estacio.br

² Doutor, PUC-PR, mesquida.peri@pucpr.br

³ Doutora, PUC-PR, sirley.filipak@pucpr.br



um breve histórico dos pensadores investigados e fundamentalmente a importância do existir do método científico.

Após isso, lanço mão dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Seminários de Tese I, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em conjunto com leituras científicas sobre os métodos científicos mais comuns e realizo um breve compilado das informações que identifico como mais importantes, não especificando cada um, pois não conseguiria desenvolver todos em apenas um trabalho, mas os autores-chave e os pontos onde conseguimos identificar e ainda, diferenciar um do outro. Os métodos que irei abordar nesse trabalho, são: Dedutivo, Indutivo, Hipotético-dedutivo, Dialético e, por fim, a Fenomenologia.

A Fenomenologia, me debruço um pouco mais, trago junto com o método em questão o tema da minha tese, e ao explicar o método, vou incluindo justificativas do porquê, acredito que a fenomenologia pode ser o método que conseguirá me auxiliar em uma possível construção dos resultados das minhas inquietações.

Reforço que esse é um primeiro momento, um passo para a construção da tese. Tenho plena consciência que todo trabalho é uma obra inacabada, que será construída através da pesquisa e do tempo.

O MÉTODO CIENTÍFICO

Em toda pesquisa científica, devemos seguir um método, e para isso os pesquisadores precisam ter a ciência que metodologia é a constituição de procedimento e técnicas, que devem ser criados para a construção do conhecimento científico, com o dever de provar a sua validade nas diversas esferas da sociedade.

Mas, inicialmente, para que possamos compreender o que é a Pesquisa Científica e os seus métodos, necessitamos compreender o cerne dessa questão: o que é a Ciência? Para tanto temos várias definições já constituídas nas literaturas, mas uma que tem o poder de explicar didaticamente esse conceito, é a de Demo (2000, p.22), explorada na obra *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e*



Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, de Freitas e Pradanov, 2013, p.15 e p. 16, onde aponta que é sempre mais fácil identificar as coisas que não são, por exemplo:

1 – Primeiro, não é senso comum – Demo (2000), o conhecimento científico representa a outra direção, por vezes vista como oposta, de derrubar o que temos por válido; mesmo assim, em todo conhecimento científico há sempre componentes de senso comum, na medida em que nele não conseguimos definir e controlar tudo cientificamente.

2 – Segundo, não é sabedoria ou bom-senso – porque estes apreciam componentes como convivência e intuição, além da prática historicamente comprovado em sentido moral.

3 – Terceiro, não é ideologia – por que, enquanto o conhecimento científico busca usar metodologias que – pelo menos na intenção – salvaguardam a captação da realidade, a ideologia dedica-se a produzir o discurso marcado pela justificação. (DEMO, 2000, p. 24).

4 – Quarto, não é paradigma específico – “como se determinada corrente pudesse comparecer como única herdeira do conhecimento científico, muito embora lhe seja inerente essa tendência.” (DEMO, 2000, p. 25).

Agora sim, entendendo esses quatro pilares sobre a definição de ciência, podemos iniciar a nossa jornada sobre o método científico. Método, de forma simples, pode ser considerado uma forma de proceder, dentro de uma sequência ordenada de passos, que busca chegar a um objetivo, de maneira segura, controlada e direta.

Lakatos e Marconi (2007), reforçam que a utilização de métodos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Destacam ainda que não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Já encontramos uma visão muito interessante de Demo (2017, p. 19), que faz com que possamos refletir sobre a influência positiva da diversidade sobre a formação acadêmica.

Metodologia científica não insiste mais em propostas altissonantes (dialéticas ou não), como se em alguma delas morasse a verdade. Prefere hoje conviver com muitas propostas, porque a diversidade não retrata apenas controvérsias, mas igualmente sua riqueza. Não



se considera frutífero que num departamento acadêmico só valha uma percepção de pesquisa, metodologicamente falando, porque alinhamento nunca é recomendável. O aluno pode ganhar com a convivência de várias visões que, mesmo sendo todas limitadas, podem oferecer alternativas, no contexto natural da “biodiversidade”.

Ainda, os autores Freitas e Pradanov (2013, p.25 e p.26), dentro do mesmo trabalho estudado nesse trabalho, elaboram conceitos muito interessante sobre a evolução histórica do método científico, que vamos apresentar em seguida:

Na Grécia Antiga tivemos como pensadores: Euclides, Platão, Aristóteles, Arquimedes, Tales, Ptolomeu e a principal contribuição foi que para além das chamadas questões metafísicas, trataram também da geometria, da matemática, da física, da medicina etc., imprimindo uma visão totalizante às suas interpretações.

Nos Séculos IV – XIII, tiveram como pensadores Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e a principal contribuição a transformação dos textos bíblicos em fonte de autoridade científica e, de modo geral, a existência de uma atitude de preservação/contemplação da natureza, considerada sagrada.

Já nos séculos XVI – XVII, tivemos alguns grupos de pensadores, entre eles Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, que a contribuição deles foi ruptura com a estrutura teológica e epistemológica do período medieval e início da busca por uma interpretação matematizada e formal do real. O método acontecendo em dois momentos: a indução e a educação. Já Bacon Hobbes, Locke, Hume e Mill trouxeram o aprofundamento da questão da indução, lançamento das bases para o método indutivo-experimental. E Descartes, apresentou o Método dedutivo.

No Século XVIII, Kant, contribui com Sujeito como ordenador e construtor da experiência: só existe o que é pensado.

No Século XIX, temos Hegel, que nos apresenta “O processo Histórico” e Marx com as explicações verdadeiras para o que ocorre no real não se verificarão através do estabelecimento de relações casuais



ou relações de analogia, mas sim no desvelamento do “real aparente” para chegar no “real concreto”.

Por fim, chegamos ao Século XX, e Popper, propõe que o indutivismo seja substituído por um modelo hipotético-dedutivo, ressaltando que o que deve ser testado não é a possibilidade de verificação, mas sim a de refutação de uma hipótese. E Kuhn, O método em dois momentos: a ciência trabalha para ampliar e aprofundar o aparato conceitual do paradigma, ou, num momento de crise, trabalha pela superação do paradigma dominante.

Dentro da prevalência da importância do método científico para a pesquisa científica, faz-se necessário refletir que, o método é o caminho, mas não o único caminho. O pesquisador, diante da sua inquietação, deve encontrar um caminho (método), que consiga satisfazer metodologicamente a sua investigação. Partindo desse pressuposto, o método científico tem por razão preservar a abertura infinita da argumentação, conforme reforça Demo (2017) O método científico não tem como meta liquidar controvérsias ou garantir discursos inquestionáveis, mas preservar sua abertura infinita, assumindo que argumentar é a dinâmica que não se completa jamais.

E, quando questionamos a importância do método científico? A necessidade da ciência de ser linear, nos força a termos um método, para que possamos encaixar dentro das “leis”, das “normas”, os achados que buscamos, mesmo que o que buscamos não seja linear e aí que está a beleza, e a importância do método científico, lembrando sempre que seguir uma fórmula pronta, é o que menos serve para um trabalho científico, o que o autor deve ter em mente é que, quando se escolhe o “caminho” – método – ele escolheu uma maneira de tentar chegar ao resultado que ele espera e não que aquele é o único caminho ou que ele não tenha argumentos suficientes para defender o caminho escolhido.

Portanto, cuidar com a “inocência metodológica”, como Demo (2017) abordou em suas pesquisas, é fundamental para o que o seu



trabalho se torne um trabalho científico robusto e que você consiga fugir da superficialidade, sempre tendo em mente que devemos saber o porquê, o autor acredita que seu texto é científico, mantendo-se aberto ao debate.

Para que tudo isso tenha sentido, e que fique mais claro qual o caminho metodológico iremos seguir em nossa pesquisa, creio que se faz necessário um pequeno sobrevoo pelos métodos de abordagem existentes, por óbvio, sem a pretensão de me aprofundar em cada um deles, mas sim, apenas para que possamos entregar um breve olhar sobre o que nos espera e ainda definir o porquê, escolhemos o método fenomenológico, nos aprofundando mais neste por motivos óbvios a serem justificados.

O MÉTODO DEDUTIVO é aquele que tem como ponto primordial a importância do conhecimento humano para a estruturação das suas teorias, dessa maneira o filósofo francês René Descartes, consegue trazer a produção científica para a lógica, fugindo do pensamento medieval que era notadamente metafísico, ou seja, nada racional, nada lógico.

Para Descartes, a busca pelo conhecimento deve se iniciar pela mente humana, ou seja, pela razão. Essa confiança na razão o coloca como um dos maiores expoentes da corrente racionalista na história da Filosofia, pois assevera que a razão é a forma primordial para se chegar a um conhecimento seguro e válido. (Sena et al, 2021, p. 22).

Descartes, como um bom amante da lógica matemática, constituiu seu método, baseado no pensamento matemático, sendo assim, ele acreditava fielmente que método ou a aplicação de uma metodologia, é imprescindível para que não houvesse equívocos no campo do conhecimento, sendo assim, a aplicação de regras racionais e caminhos metodológicos, tendo quatro passos fundamentais:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar em meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse



motivo algum e duvidar dele. O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quanto fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las. O terceiro, o de conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, aos poucos, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão complexas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 2000, p. 49-50)

Mas como todo método sempre é colocado à prova, o método dedutivo não foi diferente e enfrenta várias posições contrárias. Para Freitas e Pradonov (2013), uma delas é a de que o raciocínio dedutivo é essencialmente tautológico, ou seja, permite concluir, de forma diferente, a mesma coisa.

O que mais afeta o método dedutivo hoje, é que foi por muitas vezes comprovado que os objetos científicos são mutáveis, e não imutáveis que era pregado por Descartes, como afirma o Velanes (2017), por meio do pensamento de Gaston Bachelard, para ele o método de Descartes não possui espaço na atualidade, pois as ciências contemporâneas mostraram que o objeto científico é mutável e não absoluto.

O MÉTODO INDUTIVO é aquele que por meio da indução experimental e da observação o autor deve chegar a ideias de leis e teorias gerais portanto, o caminho inverso do método dedutivo. Pensado primeiramente por autores como Galileu Galilei, John Locke, David Hume e Francis Bacon Para Diniz e Silva (2018),

De modo geral, três elementos são fundamentais na compreensão do método indutivo: observação dos fenômenos, busca de relações existentes entre os fenômenos observados e a generalização das relações que foram distinguidas. É importante mencionar que a checagem da verdadeira relação que se pretende generalizar, o perfil idêntico dos fenômenos em circunstâncias iguais e o tratamento matemático deles são passos necessários para a inexistência de equívocos no trabalho indutivo.



Ainda, Gil (2008, p.10) afirma que, “o método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares.” Sendo a generalização produzida através da observação da realidade concreta e as apurações individuais criam as generalizações.

O método indutivo, foi de grande valia para o pensamento científico, fazendo com que os pensadores da época, deixassem de lado a especulação dos fatos, para colocar a observação como fundamento da indispensável para que chegassem ao conhecimento científico.

Desde o aparecimento no *Novum organum*, de Francis Bacon (1561- 1626), o método indutivo passou a ser visto como o método por excelência das ciências naturais. Com o advento do positivismo, sua importância foi reforçada e passou a ser proposto também como o método mais adequado para investigação nas ciências sociais. (GIL, 2008, p. 11).

O MÉTODO HIPOTÉTICO – DEDUTIVO foi aquele que surgiu para contrapor o método dedutivo e o método indutivo, pensador que concebeu esse método foi Karl Raymund Popper (1975), sendo o mesmo, um grande crítico do indutivismo, pois acreditava que ciência é constituída de várias hipóteses e elas são provisórias e não um conhecimento único ou definitivo como propunham os empiristas.

Para Diniz (2015, p. 108), o método dedutivo se estrutura da seguinte maneira,

O método hipotético-dedutivo consiste em se perceber problemas, lacunas ou contradições no conhecimento prévio ou em teorias existentes. A partir desses problemas, lacunas ou contradições, são formuladas conjecturas, soluções ou hipóteses; essas, por sua vez, são testadas no que Popper chamava de técnica de falseamento. O falseamento pode ser feito, dentre outras formas, através de experimentação ou análise de estatísticas. Após analisados os resultados, são avaliadas as conjecturas, soluções ou hipóteses previamente elaboradas, que podem ser reputas (rejeitadas) ou corroboradas.

Caso seja rejeitada a primeira hipótese, terá de ser reformulada e novamente falseada até que se encontrem



hipóteses corroboradas, que por sua vez, serão novas teorias ou teses que, então, servirão de base para novas lacunas do conhecimento, posteriormente encontradas. Esse processo é infinito, assim como são infindáveis as possibilidades de evolução da ciência.

Segundo o pensador, toda pesquisa nasce por meio de um problema, ideias, hipóteses e até mesmo eliminação de erros, que alguns autores, entre eles Lakatos e Marconi (2007) que o método hipotético – dedutivo é o método de eliminação de erros.

Freitas e Pradonov (2013, p.34), que

O problema surge de lacunas ou conflito em função do quadro teórico existente. A solução proposta é uma conjectura (nova ideia e/ou nova teoria) deduzida a partir das proposições (hipóteses ou premissas) sujeitas a testes. Os testes de falseamento são tentativas de refutar as hipóteses pela observação e/ou experimentação

O MÉTODO DIALÉTICO na Grécia antiga, com Platão e muitos outros pensadores foram trazendo-o para a Idade Moderna, como os casos de Hegel e posteriormente Marx. Ele parte da visão que todos os fenômenos existentes, devem ter características opostas, mas unidas e individuais.

Kosik, (1976, p.30), apresenta um pensamento bastante didático, ao abordar a constituição do método dialético,

Para que o pensamento possa se mover do abstrato ao concreto tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p.30).

Para a dialética, tudo está em constante mudança, ao mesmo tempo que tudo se relaciona entre si e depende um do outro para coexistir, as mudanças qualitativas e o quantitativas, sendo contrária que esta última seja sempre a principal das mudanças.



Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. Freitas e Pradonov (2013, p.35)

O MÉTODO FENOMENOLÓGICO é o método que escolhemos utilizar em nossa tese e para o qual irei dispendir um pouco mais de tempo nesse texto. O tema da minha tese ainda não está fechado, mas o que me interessa estudar é, **A Gestão das Escolas Médicas: Para onde foi a sua humanização?** Esse tema se apoia no fato de termos transformado tudo em apenas ter, e por algumas vezes esquecermos do ser, afetando a educação de nossos alunos e sua formação.

Diante desse tema, acreditamos que a fenomenologia faça sentido, pois esse método é que pretende “voltar as coisas mesmas” isto é, aos fenômenos, que é aquilo que aparece a consciência de forma intencional (JAPIASSU; MARCONDES, 1996). Que se contrapõe ao que vimos anteriormente nos outros métodos, porque buscavam um conhecimento cada vez mais neutro distante do homem e da sua subjetividade natural.

Trabalharei a fenomenologia, ao invés dos outros métodos, pois se faz necessário compreender, através da visão dos outros gestores de escolas de educação médica, o que eles estão passando nesse momento, em sua própria experiência, tendo esse fato como ponto de partida e não o oposto. A ciência vem depois da experiência humana no mundo vivido, “Esta descrição dos fenômenos do mundo em que vivemos é buscar entender o fenômeno exatamente como ele se apresenta em nossa consciência.” (Kunz, 2009, p. 192).

Questionando o fato de que a busca exacerbada pelo capital, acaba afetando diretamente a construção do conhecimento e principalmente dentro de escolas médicas que, ao menos, deveriam os gestores e professores priorizar a humanização de suas atividades,



conseguimos perceber que por vezes esta é deixada de lado seja por metas estabelecidas, por vontades individuais ao invés de vontades coletivas, por estruturas de controles criadas, ou ainda pela “redoma” que envolve a profissão médica, sinto a necessidade de que se faz necessário a abertura do diálogo sobre esse tema especificamente.

Diante dessa inquietação, volto os olhos ao método fenomenológico, que por meio da visão de Merleau-Ponty (1971) que tudo o que sabemos sobre a ciência sabemos a partir de nossa vida pessoal, através de nossas experiências no mundo e reforça que a ciência vem depois da experiência humana no mundo vivido.

Por isso, minha linha de pesquisa irá abordar questões do cotidiano desses gestores, quais são os sentimentos por eles apresentados, diante da forma que a educação médica é constituída e como ela está sendo direcionada pelo Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior, Associação Brasileira de Educação Médica, Associações Médicas Regionais, Conselhos Regionais e Federal de Medicina, entre outras. Dessa maneira tentando chegar à essência do método fenomenológico, tentando esclarecer o que Husserl *apud* Merleau-Ponty, apresentou como o que é o que é? Segundo Merleau-Ponty (1971, p. 13) “[...] buscar a essência do mundo, não é buscar o que ele é em ideia, uma vez que o reduzimos a tema de discurso, é buscar o que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização”. Reforçando que com a minha experiência, eu percebo o mundo de uma forma, da mesma maneira o mundo é direcionado para mim. Trazendo para o contexto da pesquisa, preciso entender como os gestores de escolas médicas, vivem esse mundo que eles estão inseridos, para que eu possa apresentar a essência de como está sendo constituída a educação médica em nosso país, pois se faz necessário lembrar, que todo e qualquer caminho adotado pela educação, só é efetivado, se passar por uma aprovação da gestão. Digo isso, porque vivo anos dentro de ambientes de gestão e sei que direta ou indiretamente as tendências pedagógicas na educação sofrem com a



“vontade” de quem está à frente, ou que tem o “poder” naquele momento.

Acho muito pertinente e alinhado com o meu ponto de vista e com o rumo que quero dar para a minha pesquisa, a visão de Kunz (2009, p. 194) sobre a fenomenologia;

A fenomenologia é antes o modo como o conhecimento do mundo acontece na visão que o indivíduo tem do mundo. Desta forma, a intencionalidade da consciência é que leva esta consciência para o fenômeno e da mesma forma o fenômeno é atraído por esta consciência, na qual ambos são percebidos mutuamente.

Ainda, acho que se faz extremamente importante entendermos a intencionalidade das coisas, por que penso isso? Porque acredito que tudo que acontece no mundo, acontece devido a intencionalidade de alguém, e na educação não é diferente. Regressando a minha pesquisa, por que a educação médica está seguindo este caminho? Porque se faz necessário um olhar apurado para o modo de como são abertas as vagas para os cursos de medicina, aqui abro uma parênteses pois acredito que para **todos** os cursos de ensino superior devíamos ter regras, mais contundentes para abertura, porque grandes corporações estão entrando em massa no ensino superior, por que o governo vem ano após ano permitindo isso? Enfim, qual é a intenção de tudo isso? Assim sendo Husserl (2001) apud Kunz (2009, p. 194) traz o seguinte apontamento;

[...] podemos e devemos compreender o sentido das coisas, para que nossa experiência quotidiana possa orientar nossas vivências. Salienta que existem algumas coisas cujo sentido podemos identificar de forma imediata, enquanto em outras temos mais dificuldade. Reforça que, o sentido das coisas, nós intuimos. A intuição das essências é o primeiro passo do caminho que revela ser possível captar o sentido.

E como foi apresentado, podemos reforçar o porquê vou utilizar o método fenomenológico em minha pesquisa, pois precisamos entender de verdade o homem e o mundo a partir de fatos, fatos de que as coisas estão colocadas no mundo única e simplesmente como são



sem ter que ser de outra maneira e assim conseguimos nos aproximar daquilo que pretendo investigar, a verdade por trás dos fatos apresentados.

Para isso, preciso abrir o caminho do diálogo, o diálogo com meus pares, onde poderei dar voz a eles e assim compreender o mundo onde eles estão inseridos, que eles vivem, para que minha pesquisa não seja uma pesquisa superficial, mas sim uma pesquisa que vai ao encontro do fundamento do ser e o que ele está enfrentando no mundo que ele vive.

[...] é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende à intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é pois inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiências do outro na minha. [...] O mundo fenomenológico não é a explicação de um ser preliminar, mas o fundamento do ser, a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas como a arte, ela é a realização de uma verdade. a Merleau-Ponty (1971, p. 17).

RESULTADOS

O método científico é fundamental para que uma pesquisa seja validada perante a comunidade científica. Diante desta minha afirmação, fica claro em meu texto que muitos pensadores foram responsáveis por construir métodos científicos através dos séculos e com a ampliação das técnicas científicas e pensamentos diferentes, novos métodos foram concebidos.

Vale ressaltar que nenhum método deve ser absoluto ou ser tido como o único caminho a ser seguido, tenho consciência que dependendo do que vou investigar, posso escolher um método que se adeque ao percurso que farei.

Minha intenção com esse trabalho, foi construir um raciocínio lógico entre o método científico, os pensadores que ao longo dos séculos foram constituindo os métodos, quais são os métodos que



poderiam compor a minha tese e o porquê escolho o método fenomenológico para subsidiar a minha investigação.

Por fim, ainda me pergunto, o método que escolhi é o melhor mesmo? Não posso afirmar, penso que talvez até possa utilizar a dialética de Paulo Freire para auxiliar a fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty, pois quero dialogar com os entrevistados dando a devida importância para o que eles têm com concepção inicial do tema e das questões abordadas.

Mas, será mesmo que esse é o caminho mais adequado? Realmente não sei, convido você, a descobrir comigo se realmente escolhi o melhor método durante a discorrer da minha investigação.

REFERÊNCIAS

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico / Pedro Demo**. – São Paulo: Saraiva, 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 2004 (Os

Pensadores).

DINIZ, M. T. M. **Contribuições ao ensino do método hipotético-dedutivo a estudantes de Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, p.107-111, 2015.

DINIZ, M. T. M.; SILVA, S. D. R. **O Método Indutivo e a pesquisa em Geografia: aplicação no mapeamento de unidades da Paisagem**. Caderno de Geografia, v.28, n.54, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/17830>>

FREITAS, E. C; PRADONOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev e amp.

Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, E. **A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano Significativo**. vol. 15, núm. 2, abril-junho, 2009, pp. 187-210. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315433011>>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

SENA, D. R. C.; ELISIÁRIO, P. B., ANDRADE, P. E. G.; CAMPOS, J. G.; **Considerações Sobre Os Fundamentos Do Método Dedutivo-Analítico De René Descartes E Do Experimental-Indutivo De Francis Bacon**. Revista Contemplação, n. 26, p. 18-30, 2021

VELANES, D. **A crítica de Gaston Bachelard ao método cartesiano: o cartesianismo como um obstáculo epistemológico?** Revista Seara Filosófica, n.14, p. 1-19, inverno/2017.



O NOVO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES, INCERTEZAS E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

The new high school: issues, uncertainties and reflections from teachers' perspectives

Norton Frehse Nicolazzi Júnior¹
Flávia Brito Dias²

Palavras-chave: Educação; Reflexões; Formação de Professores.

Keywords: Education; Reflections; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Diante de tantas e tamanhas incertezas e poucas e esparsas certezas, o objetivo geral dessa temática que perpassa pelo Novo Ensino Médio, por meio dos questionamentos inseridos nessas linhas, propor reflexões que originaram das impressões de um professor que, desde a mobilização e discussão que deu origem à BNCC, até a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e das matrizes curriculares das escolas, tem acompanhado as aflições e angústias que rodeiam o já citado Novo Ensino Médio, bem como as alternativas e soluções que estão sendo desenvolvidas e implementadas em algumas escolas brasileiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Numa perspectiva de alerta, recorreremos a Imbernón (2006) que apontava para as mudanças que chegariam aos campos educacionais e como essas, alterariam a concepção da prática docente, as relações com o conhecimento e a percepção do ambiente escolar, assumindo-o como uma manifestação em toda sua complexidade. A Base Nacional

¹ Mestrado, Sistema Positivo de Ensino, nortonjunior@positivosolucoes.com.br

² Doutorado em Educação, Centro Universitário Bagozzi, flaviabd.7@gmail.com



Comum Curricular e o Novo Ensino Médio ventaram em mudanças que impuseram aos campos educacionais, como alertados por Imbernón (2006) novos desafios e muita tarefa de casa, afinal, é preciso preparar escolas e professores para melhor atenderem a seus estudantes.

Ao nos debruçarmos em nossa Magna Carta, encontramos o que estabelece ser dever do Estado e da família promover e incentivar a educação, que é direito de todos para que se desenvolvam plenamente como pessoa, exerçam a cidadania e estejam preparados para o mundo do trabalho. (BRASIL, 1988). Então, como o Novo Ensino Médio pode ser uma educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, como prescreve a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional? E mais, como a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, pode assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica brasileira? Haverá sucesso sem que seja fomentado e sustentado um programa, sólido e de qualidade, de formação inicial e continuada de professores, sem o qual a implantação da BNCC não será jamais completada? E o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, será aperfeiçoado de modo a atender as sempre em transformação demandas da sociedade? Além de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica, conseguirá o Enem garantir meios equânimes de acesso às instituições de Educação Superior, papel intrínseco do ENEM ao longo das últimas duas décadas? São muitas questões que se colocam na pauta das discussões da comunidade escolar que olha atentamente para esse momento de transição.

Dados recentes do Observatório Movimento pela Base, estes divulgados em Editorial em julho de 2022, indicam que “todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal alinharam seus referenciais curriculares ao Novo Ensino Médio”. Acrescenta o referido editorial que em junho, “Tocantins e Alagoas homologaram seus documentos, totalizando 100% das redes estaduais”. O editorial ainda destaca a



necessidade de que “o alinhamento dos currículos é um passo fundamental para fazero Novo Ensino Médio se tornar realidade nas escolas de todo o Brasil”, e ainda destaca que “a partir dos novos referenciais, as redes devem seguir trabalhando na formação continuada dos professores, assim como no alinhamento dos materiais didáticos e avaliações”.

RESULTADOS

Diante de tais informações, estão as escolas devidamente preparadas? Estão os professores devidamente cientes das mudanças necessárias? Estarão o estudantes contemplados nos seus anseios e necessidades? Ainda é cedo para conclusões, mas já temos muitos elementos que favorecem o debate e estimulam a reflexão.

Para tais reflexões, comungamos com as ideias de Imbernón (2006, p. 71) as quais devemos considerar para tal cenário, múltiplos atores e indicadores, dentreesses, “a cultura individual das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, a complexidadedas interações da realidade, os estilos de direção escolar” [...]. Participando ativamente da produção de materiais didáticos, da implantação dos novos modelosnas escolas e da formação continuada de milhares de professores em todas as unidades federativas, proponho nessa comunicação um exercício de análise considerando de onde viemos, onde estamos e para onde vamos em relação à etapa de conclusão da Educação Básica brasileira, o Ensino Médio, por considerarmos que “é no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito” (IMBERNÓN, 2006, p. 71).

Entre acertos e erros, entre ganhos e perdas, o que podemos esperar do Novo Ensino Médio ao longo dos próximos anos? Quais caminhos as escolas estão percorrendo nessa trajetória? Podemos, nesse momento, afirmar categoricamente que a transformação é mais



benéfica ou mais maléfica para os estudantes? Os questionamentos, as incertezas e os desafios são muitos, a intencionalidade em propô-las é trazer a luz de atenção e ao foco para sujeitos protagonistas do processo, que além dos estudantes, incluem-se gestores escolares, pedagogos e professores. Sujeitos estes, inseridos em diferentes realidades e contextos que necessitam de todas as respostas, tanto para as questões que aqui trouxéssemos, quanto para tantas outras que os inquietam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul.2022.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Observatório da Implementação BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/07/editorial-mpb-junho-2022.pdf>. Acesso em: 27 jul.2022.



O PAPEL DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS THE ROLE OF AFFECTIVITY IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Aymee Vosgerau

Palavras-chave: Afetividade; Confiança; Inteligência.

Keywords: Affectivity; Trust; Intelligence.

INTRODUÇÃO

O tema central foi escolhido a partir da minha observação participativa em um estágio supervisionado, o qual foi realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, em meu 5º período de licenciatura em Pedagogia, através desta vivência pude refletir sobre a influência da relação de afeto na relação professor-aluno, tendo em vista o problema: como a afetividade interfere nas relações e vínculos constituídos na escola? Observando o tema escolhido, define-se como objetivo analisar a importância de criar vínculos, de sustentar a relação com respeito, empatia, tornando a prática em sala de aula mais fluída e cativante. Considerando esta vivência uma abordagem qualitativa, a metodologia foi exploratória e participativa no decorrer da minha experiência em sala de aula, verifiquei questões a serem exploradas ao longo desse resumo, com base no que vivenciei em minhas práticas de estágio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Acerca do afeto e vínculo professor-aluno, pude perceber a importância de criar e reforçar essa afinidade, que demonstra mais que a relação propriamente dita, mas é através deste laço que há a constituição do interesse e da formação da inteligência.

De acordo com Piaget, que aborda sobre a afetividade no desenvolvimento da inteligência (1962/1994, p.129)



É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.

Conclui-se, o afeto como condição para a inteligência, de forma que carrega múltiplos benefícios para a educação.

RESULTADOS

Meu estágio supervisionado foi realizado em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, a qual era bastante movimentada, com alunos muito participativos, e em meu primeiro contato foi algo que me deixou preocupada, pois não conseguia me ver a frente desta turma, efetuando minha regência de forma clara e que realmente os levassem a aprendizagem sobre a temática explorada. Com o passar das semanas, fui observando e participando das aulas de forma ativa, ajudando com dúvidas, interpretações, e assim, fui conhecendo melhor a turma, a personalidade de cada aluno, e assim fomos construindo vínculos afetivos.

Com o passar do primeiro mês, estávamos cada vez mais adaptados, já me sentia mais incluída na turma, porém ainda com o problema da movimentação dos alunos, pois muitos não sabiam a hora de parar a conversa, prestar atenção nas orientações, e assim chegou a minha primeira regência, na data de exercê-la, algo que contribuiu muito foi a realização da avaliação de Matemática antes, pois um dos assuntos da prova era meu tema de aula, o perímetro, então inicialmente acompanhei as resoluções e pude observar os conhecimentos dos estudantes sobre o tema, ou seja, o que eles já possuíam de conhecimentos prévios, após a avaliação, fomos ao laboratório de Matemática da escola e desenvolveram a atividade proposta sobre a medição de perímetro dos objetos que foram previamente entregues à



eles, porém acabei demorando mais do que o tempo estipulado, por conta da falta de colaboração, como já citei anteriormente.

Passaram-se as semanas, e os vínculos se fortaleceram, a turma estava com uma nova estagiária em sala, e com três professoras em sala, os alunos podiam escolher a quem chamar para sanar dúvidas, e assim fui percebendo que determinados estudantes optavam por me chamar diversas vezes, no recreio eu os acompanhava, então foi mais uma forma de observar os laços criados, eles queriam me incluir nas conversas, mostrar os brinquedos levados para a escola naquele dia.

Em minha segunda regência, além de os alunos mostrarem maior interesse e colaboração, minha postura estava diferente, mais confiante, desta vez, fomos ao laboratório de Ciências, trabalhar sobre fungos, utilizando lupas e microscópios para realizar a observação e por fim, as anotações sobre o que foi estudado. Conseguimos finalizar dentro do tempo, esclareci dúvidas, houve cooperação durante as explicações.

Portanto, essas experiências resultaram em grandes aprendizagens para minha atuação, com enfoque em como a afetividade, e os vínculos a ela ligados, tornam a aula mais fluída, um ambiente de maior colaboração e interesse, com avanços, não apenas para os alunos, mas principalmente para o professor, tornando nossa postura mais segura e confiante, para que sejamos capazes de atuar com maior excelência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 27, p. 249-254, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>. Acesso em: 12 Ago de 2022.



O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTINUING EDUCATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TEACHERS

Maria Luiza Forte de Souza¹
Giovanna Penteado de Sá²
Maria Vitória Sversut Nascimento³

Palavras-chave: Formação continuada; Gestão Escolar; Educação Ambiental; COVID-19.

Keywords: Continuing education; School management; Environmental education; COVID-19.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar como funcionam as ofertas de cursos de formação continuada na área de Educação Ambiental no Estado do Paraná, o trabalho se orienta na abordagem qualitativa de pesquisa e por meio de procedimentos de pesquisas bibliográficas em estudos que contém como temática preponderante o conceito de Educação Ambiental, estudos documentais sobre Leis e Legislações relacionadas a Educação Ambiental.

A justificativa de um estudo como este, reside na importância de um maior aprofundamento sobre a relação entre a formação continuada, Educação Ambiental e políticas educacionais públicas, possibilitando a realização de uma análise sobre a relação entre Educação Ambiental e prática docente.

¹ Graduanda de Pedagogia na instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

² Graduanda de Pedagogia na instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

³ Graduanda de Pedagogia na instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



REVISÃO DE LITERATURA

O estudo da temática da Educação Ambiental, considera a importância de uma transformação pedagógica, colocando o conhecimento complexo dos problemas que são fundamentais e priorizando o viver bem. Segundo Morin (2015, p. 04): “O que denomino pensamento complexo é o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizado: que separa e que religa”.

Neste trabalho, no que se refere à Educação Ambiental, buscou-se, conceitualizar o significado de meio ambiente e sua relação com a sustentabilidade ambiental. Para Faria, (2014), o conceito de sustentabilidade teve origem no ano de 1987, quando a questão esteve em pauta na Assembleia Geral da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), onde o Relatório conhecido como “Relatório de Brundtland” trouxe o desenvolvimento sustentável como sendo “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades”. (BRUNDTLAND, 1987, apud FARIA, 2014, p. 01).

Os estudos documentais sobre as Leis relacionadas à Educação Ambiental, abrangem: Lei 9.795/99 que afirma, que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1999). E a Lei N° 6.938, que definiu o significado a partir da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981) que define: “meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981, s/p). Tal Política ressalta ainda que quando o ambiente natural é mantido e preservado proporciona uma qualidade de vida tanto aos seres humanos, bem como para as demais espécies.

Na coleta de dados, foram feitas consultas ao site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, buscando analisar a agenda de eventos e cursos ofertados aos professores da Rede Estadual de ensino



do Estado do Paraná, no período composto entre os anos 2020-2021. (PARANÁ, 2022).

As palavras-chave utilizadas para a realização da busca foram: consulta, formação continuada e agenda de eventos. Em seguida, foram construídos indicadores sobre as temáticas centrais de cada curso ofertado e quais deles continham mais incidências.

Em 2021, foi informado pelo Governo do Estado do Paraná que seriam ofertadas mais de 2 mil vagas de formação continuada para os professores de todo o Estado. O programa não sofria alterações desde o ano de 2016, e será a primeira vez que os professores com mestrado terão aproveitamento total do título, mas, ainda assim, precisarão passar pelo teste seletivo.

Sendo necessário, a realização de uma reformulação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que promove a formação continuada de professores da rede estadual de ensino. Após, sua promulgação o PDE irá certificar os professores, valendo como uma espécie de pós-graduação.

RESULTADOS

Por meio, das pesquisas bibliográficas foi possível compreender como ocorre a produção de conhecimentos que compõem a temática central desse estudo. Evidenciando a visão da necessidade da interdisciplinaridade, dentro das escolas, por parte de suas equipes pedagógicas, estabelecendo a concepção de que não há educação de qualidade sem investimento na formação continuada de seus professores.

Se destaca o pressuposto de que o professor é o principal protagonista na mobilização da aprendizagem de seus estudantes, visto que é por meio dele, que a problematização e reflexão crítica sobre os conteúdos pode ser mobilizada.

Portanto, a formação continuada dos professores é crucial. E, quando se trata de Educação Ambiental, a importância social do



professor se amplia, sendo indispensável a realização de investimentos em metodologias que englobem as questões socioeconômicas, socioambientais e socioculturais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ligia Lobo de. **Prescrições e práticas de ensinar a ensinar: metodologias de ensino no curso de formação de docentes em nível médio em Curitiba (2004 – 2014)**. 2016. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - UNINTER, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/64/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

Lei nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e institui o Sistema Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981

Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2011, 2º Ed.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver- Manifesto para mudar**. Sulina, 2015. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Consulta eventos**. 2022 Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo>

[=1364/](#). Acesso em: 04 ago. 2022. SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais ea formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.



O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL

The Profile of the Educational Manager

Antonio de Souza Júnior¹
Sirley Terezinha Filipak²

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação de Gestores Escolares. Perfil dos Gestores Escolares.

Keywords: School management. Training of School Managers. Profile of School Managers.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como tema de pesquisa a necessidade de formação dos gestores escolares. Esta pesquisa procurou elucidar o seguinte problema: como a formação de gestores escolares, pode contribuir para o aperfeiçoamento deste profissional e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade da Educação?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a necessidade de formação para gestores escolares das Redes Públicas Municipal e Estadual, assim como de instituições privadas de ensino de Jaraguá do Sul.

Os pontos cruciais foram identificar como o sistema de ensino prepara os seus gestores escolares, caracterizar como a gestão escolar da Educação Básica está sendo desenvolvida, diante das políticas educacionais nacionais e ainda levantar quais são as maiores dificuldades que os gestores escolares encontram, no seu cotidiano, que poderiam ser minimizadas por meio de formação.

A metodologia de pesquisa, com abordagem qualitativa, constitui-se de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica. E foi fundamentada nos estudos dos seguintes autores: Ball (2001,

¹ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, junior.antonio@estacio.br.

² Doutora, PUC-PR, sirley.filipak@pucpr.br



2002, 2010 e 2013), Bogdan; Biblen (1982), Borris (2012), Dermeval (2009), Luck (2009), Paro (1995, 2009, 2010 e 2015), entre outros. A pesquisa empírica analisou o posicionamento dos diretores de 4 escolas da Rede Municipal, 4 da Rede Estadual e 4 da Rede Privada de Ensino da cidade de Jaraguá do Sul, mediante questionários com perguntas fechadas e abertas. Diante dos dados advindos dos questionários respondidos pelos diretores das escolas, pudemos levantar alguns indicativos sobre a necessidade de formação dos gestores escolares desta cidade.

A GLOBALIZAÇÃO, A DIVERSIDADE, A PERFORMATIVIDADE, GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

A nova cultura de regulação performativa está ligada aos processos da globalização neoliberal que estão cada vez mais difundidos dia após dia. Os processos de globalização são inevitáveis, pois estamos completamente interligados e influenciados por eles, que consistem como define (HARVEY, 1989, p.286 – 298 apud BALL, 2001, p. 101):

[...] que o ritmo e o conteúdo do dia a dia tornou-se não somente mais efêmero e volátil – a produção de mercadorias cada vez mais enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável” - como também, cada vez mais, centrado nos “sistemas e signos e não mais nas próprias mercadorias.

Ao contemplarmos esta questão, verificamos que a cultura, os valores e as políticas nacionais de cada localidade, estão sendo deixadas de lado pela atuação da globalização. Não pode se afirmar que a cultura e os valores locais estão sendo destruídos, mas sim, transformados ou recriados a partir disto. Entretanto, ao mesmo tempo em que somos influenciados pela cultura e valores de outros lugares, muitas vezes a nossa cultura e os nossos valores não se permite influenciar outras culturas, prevalecendo sempre a cultura do mais forte, não havendo uma mistura entre elas, que seria uma maneira se criar



algo, sendo uma porta aberta ou um novo caminho, para repensarmos as nossas práticas. Ball (2001, p. 102), afirma que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas [...].

E isto é mais um aspecto que aflige a sociedade atual, em todo esse processo de globalização, os “modismos”. Muitos Secretários de Educação, das três esferas (municipais, estaduais e federal), por meio do processo de globalização, são apresentados a diferentes sistemas educacionais, são seduzidos com esses métodos e assim, esses Secretários de Educação trazem essas novas tendências para as diversas realidades educacionais de nosso país, sem mesmo respeitar as características de cada local. Inserem aspectos desses sistemas nas políticas e práticas locais e acabam causando vários problemas porque não é respeitada a realidade local.

No tocante a isto, acreditamos que se pode e se deve absorver novas ideias dentro deste processo de globalização, mas não esquecendo a identidade de cada localidade e desta forma, criar políticas que respeitem as características de cada comunidade, transformando as pessoas em seres autônomos, com senso crítico, portanto um cidadão completo.

Dentro da “globalização” econômica, política e cultural, surge a questão da performatividade, que se desenvolve de uma forma que confunde os processos e os indivíduos, pois por um lado a performance tem como característica o orgulho, o reconhecimento, a convicção da qualidade dos serviços ofertados, por outro a performatividade traz as avaliações, as classificações inseridas como algo competitivo dentro das unidades de ensino, fortalecendo os sentimentos individuais e não coletivos, sendo que, quando podemos partilhar e agregar com os colegas é muito mais saudável do que competirmos, pois assim, todos ganham não somente um ou outro.



O que é muito preocupante diante disto, é que desta forma os professores estão sendo cada vez mais incentivados pelos seus gestores a apenas produzirem o que é necessário para conseguirem atingir os resultados em provas ou testes oficiais, desconsiderando processos que são fundamentais no papel do professor, como a proatividade, a autoria, avaliação, o planejamento e replanejamento das futuras ações a serem tomadas em sala de aula. Jeffrey e Woods (1988, p.163) mencionam o mais dramático exemplo de Chloe:

Ele sugere como um resultado possível que o indivíduo possa experimentar uma total falta de sentido pessoal. Todavia, existem motivações conflitantes em funcionamento aqui – nós contamos para nós mesmas “ficções necessárias” que racionalizam nossa própria intensificação ou que legitimam nossos envolvimento nos rituais de performance.

Ball (2001) define todo esse processo como o “sistema de terror”. Por vezes dentro desse sistema, entra-se nesse jogo, sem se perceber que estão todos alienados de tal forma que acreditam nas próprias mentiras, para que essas possam dar confiança naquilo que estão fazendo, mesmo que seja errado, mas que se enquadre dentro desta realidade.

Mas não se pode negar que as avaliações oficiais do governo são necessárias, pois é preciso avaliar de alguma forma como andam os níveis educacionais da sociedade. Obviamente que a maior crítica é que não se deve analisar o resultado somente com um olhar “cego”, que vê somente a questão do número em si, mas sim, focar os esforços no que não foi atingido, levar em conta o que foi atingido e junto com toda a comunidade escolar traçar planos e metas para a melhoria e permanente evolução desses índices.

Alguns pontos que este autor pode observar e ocorre constantemente nas unidades escolares, após a divulgação dos resultados são: maior acompanhamento das equipes administrativas e pedagógicas, a corresponsabilidade de todos, a reorganização dos planejamentos e a formação continuada dos professores e de toda



equipe escolar. O que os gestores educacionais e professores têm que compreender é que dessas avaliações deve-se levar em consideração os pontos positivos, que a unidade escolar já alcançou e ao mesmo tempo observar quais são os pontos que não foram atingidos. Tornando esse tipo de avaliação algo produtivo e significativo para todos os gestores, que assim, terão uma visão geral da sua unidade escolar, os professores para saberem qual será o foco de suas atividades e os alunos saberem o que ainda eles não atingiram e necessitam aperfeiçoar.

CARACTERÍSTICAS DOS GESTORES ESCOLARES BRASILEIROS

Iniciando esta discussão, deve-se então definir o papel do Gestor escolar dentro da instituição de ensino. Este é caracterizado como o coordenador geral de todas as atividades realizadas na escola, desde as questões pedagógicas, até as questões administrativas, enfrentando os desafios da função e buscando inovações para melhoria da qualidade de ensino. Souza (2007, p. 166), afirma:

Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar.

Ainda segundo Saviani (1996, p. 207), “O diretor apresenta-se, (...), como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola”.

E complementamos com Heloísa Lück (2004, p.66) que relata que “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal”.



Ainda assim, quem deve assumir o cargo de diretor escolar? Para Teixeira (1968, p.14),

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho.

Desta maneira, percebe-se que o gestor de uma escola é o ponto central das relações entre escola, comunidade e sistemas de ensino. Para tanto, o gestor não pode somente ter um olhar pedagógico e tão pouco somente administrativo, ainda um professor não se forma gestor sem entender das peculiaridades das instituições de ensino e muito menos sem uma capacitação, o professor se forma gestor vivenciando o dia a dia da escola.

Infelizmente, não é o que acontece, com a pressão dos sistemas de ensino, das famílias em busca de resultados imediatos e, muitas vezes, por opção dos gestores, identifica-se que muitos estão mais focados na área administrativa e esquecendo a área pedagógica, ou melhor deixando a cargo de outras pessoas esse trabalho. Para, Paro (1995, p.98)

[...] pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com as falas anteriores, Souza (2006, p. 284)

Os diretores, na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o estado. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas (professores e comunidade, diretores e seus superiores na administração do sistema de ensino) pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam, de alguma forma, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas



instâncias. Mesmo não condizendo com a realidade, demonstram que há na escola mais problemas de natureza política do que os diretores gostariam de assumir.

RESULTADOS

O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1.^a etapa: realização de pesquisa bibliográfica sobre a formação do gestor escolar no Brasil.

2.^a etapa: perfil dos gestores escolares a nível nacional e das redes públicas municipal, estadual e privada da região de Jaraguá do Sul.

3.^a etapa: preparação do instrumento e procedimento da pesquisa.

4.^a etapa: coleta de dados com gestores escolares, atuantes nessas redes, para verificar se existem formações e se essas formações contribuem no trabalho desses profissionais.

O instrumento da pesquisa escolhido foi o questionário, devido ao número de participantes na pesquisa ser relativamente grande. Foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, observando que é muito importante que este atenda ao objetivo da pesquisa. A elaboração deste exige que o pesquisador tenha claro onde quer chegar.

A pesquisa foi realizada com gestores escolares atuantes nas redes municipal, estadual e privada de Jaraguá do Sul – Santa Catarina. Estima-se que a pesquisa seja realizada com 12 gestores escolares, sendo 4 da Rede Pública Municipal, 4 da Rede Pública Estadual e 4 da Rede Privada, em escolas de porte médio, com no mínimo 500 alunos.

A Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul está composta por 29 CMEIS's – Centros Municipais de Educação Infantil e 31 escolas, sendo essas instituições gerenciadas pelo Sistema Municipal de Ensino, organizado pelo Conselho Municipal de Educação.



Atualmente, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 19.500 alunos em média, sendo 16.000 atendidos nas escolas de Educação Básica e outros 3.500 atendidos nos Centros Municipais de Educação Infantil.

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina está composta por 36 Agências de Desenvolvimento Regionais, sendo que Jaraguá do Sul é sede da 24.^a Agência Regional que compreende as cidades de Jaraguá do Sul, Guaramirim, Schroeder, Corupá e Massaranduba.

Inseridas na 24.^a Agência de Desenvolvimento Regional estão 30 escolas estaduais, atendendo cerca de 18.300 alunos da Educação Básica.

A Rede de Escolas Privadas está composta por 27 escolas, entre escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio. Desta maneira, a análise far-se-á em quatro dessas escolas: Escola A com 573 alunos; Escola B com 788 alunos; Escola C com 880 alunos e Escola D com 594 alunos.

Após todo o embasamento teórico apresentado, discutir-se-á agora, os resultados dos questionários aplicados com os gestores das Redes Municipal, Estadual e Particular de Ensino de Jaraguá do Sul.

Para analisar e interpretar os dados desta pesquisa foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, com o aporte teórico e metodológico de Bardin (2004, p. 41):

Um conjunto de técnicas e análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

E de Oliveira (2008, p. 570):

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado



grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Desta maneira, observamos que a análise de conteúdos está relacionada às formas de pesquisa que, sistematicamente, são organizadas para a transcrição dos conteúdos apresentados durante as pesquisas e entrevistas. Faz-se necessário a escolha de um método de análise para que a pesquisa e, conseqüentemente, sua análise não fique somente atrelada a hipóteses, que por fim, revelem realmente o que a pesquisa se propõe.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004), é dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. A pré-análise segundo Bardin (2004, p. 121):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Sendo assim, podemos afirmar que é a fase de preparativos na qual o pesquisador se prepara para as próximas etapas, de uma forma que toda a sua pesquisa fique mais organizada.

A segunda fase é a fase de exploração do material, que diz respeito ao material coletado que será submetido a um estudo metódico e que será guiado por hipóteses e referenciais teóricos, tendo como princípios básicos nesta etapa, a codificação, categorização e a classificação (Bardin, 2006).

A terceira e última fase é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Esta é a etapa na qual os dados serão lapidados para se tornarem significativos e válidos. Assim apresentados, os mesmos podem ser submetidos a provas e testes de validação. E o pesquisador com posse dessas avaliações fiéis pode vir a propor novos resultados ao objetivo proposto ou até obter novas descobertas (Bardin, 2006).

Diante disto, foram agrupadas as respostas em cinco categorias que são: perfil dos gestores compreende as questões 01 e 02;



experiência compreende as questões 03, 04 e 07; Formação Acadêmica compreende as questões 05 e 06; Gestão Escolar compreende a questão 08 e Formação de Gestores compreende as questões 09, 10, 11 e 12.

O questionário foi respondido na presença do pesquisador, que marcou encontros com os gestores das unidades escolares para explicar qual é a dinâmica da pesquisa, deixar o respondente informado de que não sofreria qualquer dano ao participar da pesquisa e para o pesquisador foi interessante, pois conheceu novos ambientes, novas práticas de gestão e, ainda, compreendeu melhor a forma de trabalho da unidade onde o entrevistado atuava. Desta maneira, compreendemos melhor quem são os gestores educacionais dessa cidade, se há ou não a necessidade de formação para os gestores escolares, os principais fatores que dificultam a gestão escolar, entre outros aspectos que serão abordados.

A primeira pergunta realizada demonstra proximidade à tendência nacional do perfil do gestor escolar, onde que 75% dos diretores das redes de ensino de Jaraguá do Sul são mulheres e a nível nacional 80%.

Estes dados corroboram com o que tratamos anteriormente, sobre papel da mulher na perspectiva do Positivismo e ainda sabemos que esses argumentos somente foram utilizados por que era necessário democratizar a Educação e para isso era também necessário pagar pouco e, portanto, a maioria dos homens não aceitavam os salários baixos e com essa fala de que ser professora é um “dom natural da mulher”, foi instituído essa função social para a mulher (CATANI, et. al. 1997).

Podemos observar ainda, que na distribuição dos gestores por idade, que a maioria dos diretores escolares entrevistados de Jaraguá do Sul, tem mais de 40 anos, sendo a média das idades de 47,5 %, ultrapassando somente um pouco a média nacional que é de 46%



segundo a pesquisa da Fundação Victor Civita (2009), que contempla o perfil dos gestores escolares brasileiros.

Isso demonstra que muitas instituições relacionam a experiência profissional do diretor escolar com a sua idade, pois ele já passou por diversas situações que respaldam as suas decisões. Mas, verifica-se grandes experiências de sucesso com diretores com uma idade menor, pois trazem inovação para as práticas pedagógicas e administrativas, transformando o ambiente onde estão inseridos.

Outro fato importante que observamos quando a pergunta foi sobre o tempo que o diretor está formado e o tempo que atuar na função, é que nenhum diretor escolar que atua nas redes de ensino de Jaraguá do Sul tem menos de 5 anos de conclusão da formação inicial, comprovando a importância da experiência profissional, que as instituições jaraguenses dão para se assumir uma direção. Corroborando com essa afirmação, analisa-se que a grande maioria, 9 diretores (75%), tem mais de 10 anos de formação.

Já no quesito anos em que atua como diretor, encontra-se uma boa mescla entre estes períodos. Podemos associar estes dados com os dados a nível nacional e a pesquisa de Souza (2006), onde pode-se afirmar que a experiência deste profissional facilita a tarefa de gerir a unidade escolar e que, cerca de 9.454 (18%) dos diretores a nível nacional, se encontra a mais de 10 anos como gestores escolares.

Outro ponto a observar na pesquisa é que a maioria dos diretores escolares das redes de ensino de Jaraguá do Sul trabalha apenas na escola onde atua. Isso pode estar associado com a pesquisa de Paro (2015), que traz as várias funções e papéis sociais que o diretor exerce dentro da unidade escolar e que, por muitas vezes, são desgastantes e o mesmo não consegue atuar em outra rede. Da mesma forma, pode ser uma vontade desses gestores de não atuar, pois querem exercer bem o papel que lhes foi confiado e atuando em outras instituições, poderia deixar de atender bem a unidade escolar da qual é diretor, que vem de encontro aos gestores a nível nacional que mostra que 39.516



(72,4%) desses gestores, não trabalham em outra rede de ensino, para complementar a sua renda familiar.

Os gestores foram questionados em relação à formação inicial. A maioria, 75% são egressas de uma licenciatura e 25% do curso de Pedagogia, esse dado é importante pois diferentemente de algumas regiões do país, na cidade de Jaraguá do Sul nenhum diretor possui formação menor que graduação e todos os diretores são da área da Educação. Isso demonstra o respeito que as instituições dessa cidade têm pela área da Educação. Não que isso seja garantia de uma boa qualidade educacional, mas sim, facilita e muito o caminho. Ainda como analisado na pesquisa de Paz (2012), na graduação formamos o professor e não o gestor escolar, mas se o gestor escolar não entender do pedagógico, que é fundamental para uma boa administração da unidade escolar, a escola não obterá o sucesso esperado.

Ainda quanto a formação continuada desses diretores escolares de Jaraguá do Sul, apresenta-se dados interessantes. 58,33% deles tem especialização e 46,66% já possui mestrado ou doutorado.

Desta maneira, observando a nível nacional, temos um dado não tão animador, que 9.310 (18%) dos gestores escolares, em nosso país, não têm um curso de pós-graduação, levando-nos a um questionamento pertinente: será que é falta de oportunidade ou outras questões não levantadas que não possibilitaram esses gestores a realizar a sua especialização?

Reforçando o dado anterior, (46,66%) dos gestores pesquisados, têm a sua pós-graduação na área de gestão escolar, que em pese seus comentários, quando entrevistados disseram ser fundamental para o trabalho diário na gestão escolar.

Outro dado muito interessante é que (46,66%) dos diretores das redes de ensino jaraguaense tem mestrado em alguma área da Educação. Isso representa um número muito expressivo, quando comparado aos dados nacionais, na qual se observa que apenas (3 %) dos diretores têm mestrado ou doutorado.



Em relação à distribuição dos gestores escolares que possuem ou não formação continuada em sua rede e como ela é realizada, o que se apresenta são dados importantes, pois de um lado, uma das redes pesquisada não tem nenhuma formação específica na área da gestão escolar para os seus diretores (33,3%), sendo esse um grande desafio a ser vencido e mostrando a necessidade que se faz de ter uma formação para esse grupo, pois todos os entrevistados afirmaram que gostariam que existisse alguma formação para prepará-los melhor.

Por outro lado, temos duas redes que já fazem esse tipo de formação e tem sido experiência produtiva segundo alguns relatos dos diretores, conforme apresentaremos a seguir:

“O curso de gestão é excelente por que temos momento de discussões pertinentes as realidades das unidades escolares, troca de experiência, e se aprende sobre as quatro dimensões da escola, administrativa, pedagógica, estrutural e financeira” (Diretor 03).

Já outro diretor relata como são os cursos de gestão escolar em sua rede: “- A formação se chama Programa de Desenvolvimento de Líderes, ele tem duração de dois anos e abrange desde as áreas de gestão dos processos pedagógicos até gestão de negócios” (Diretor 09).

Assim, percebe-se a importância que os cursos de gestão têm, no auxílio ao desenvolvimento do trabalho dos diretores escolares e como eles podem ser ferramentas de trocas de experiências e de solução de problemas para as diversas situações encontradas dentro das unidades escolares.

Ainda perguntamos ao diretor escolar como ele acredita que deveria ser a formação para a sua área de atuação. Nesta questão, o entrevistado poderia responder mais de uma alternativa, se acreditasse ser conveniente. Obtivemos respostas parecidas em algumas das alternativas, mas dois dados acreditam-se serem relevantes e vamos nos aprofundar.



A primeira é a alternativa, “oferecidos pelos sistemas de ensino”, como vimos muitos sistemas já ofertam a formação aos gestores, pois é uma capacitação específica para o sistema de ensino no qual o mesmo atua. Essas especificidades podem ser administrativas, pedagógicas, financeiras, mas sendo tratadas desta forma os gestores atribuem mais validade a esse processo e aderem melhor a essas formações, pois como se observa é do interesse deles que o sistema ofereça.

A segunda e a que foi a mais escolhida, é, “por meio de fóruns, para identificar as necessidades dos gestores”. Isso claramente demonstra que os gestores querem ser ouvidos, quando for ser realizada uma formação, pois eles querem que tenham situações do seu dia a dia, que eles possam, com a formação encontrar alguns caminhos para solucionar os problemas.

Perguntamos ainda quais seriam os principais fatores que dificultam a gestão escolar, e encontramos mais demandas sobre a necessidade de formação dos gestores escolares. A opção escolhida como a mais importante, com (13,3%) foi a “Falta de formação dos gestores, tanto na área pedagógica quanto administrativa”. Mais uma vez, reforçando essa necessidade que os gestores sentem de serem formados e, muitas vezes, as redes de ensino não cumprem o seu papel.

E Lück (2009, p.25) ainda reforça: “não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos”. Desta forma, é importante a variedade de formações, pois como vimos há uma variedade grande de situações peculiares, que acontecem em uma unidade escolar.

E como o fator que menos dificulta a gestão escolar e que poderia ser minimizado com a formação foi o “pouco envolvimento da comunidade escolar”, com (8,3%) votos. Este foi um fato peculiar desta



pesquisa, pois vemos bons exemplos de que quando a comunidade escolar se envolve e compreende o real papel da escola, os alunos melhoram seu desempenho, os pais entendem e apoiam a escola e, conseqüentemente, toda a comunidade local evolui.

Quando a comunidade se envolve com as questões da escola, todos saem ganhando, alunos, professores, entre outros. A Educação só se constrói por meio de parcerias e a comunidade tem dever de ser a maior parceira da escola, para que possa exigir uma Educação de qualidade.

Ainda diante da nossa curiosidade, questionamos os gestores sobre qual é o entendimento deles sobre gestão escolar, e observamos que todos os entrevistados responderam que a gestão escolar não é somente dirigir administrativa ou pedagogicamente uma unidade escolar, mas sim, se faz pela adaptação de uma à outra. Segundo Paro (2010, p.774):

Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação.

Como Paro (2010) reforça, não se pode adotar métodos de empresas nas unidades escolares, esquecendo-se da ação fundamental de uma escola, que é a Educação, o fazer pedagógico. Se isso for deixado para trás, essas escolas correm o risco de fracassar em seus objetivos com os educandos.

E nossa última indagação foi que se na concepção deles, se eles tivessem uma formação que condissesse com a realidade deles e que pudesse auxiliá-los no dia – a – dia iria melhorar a qualidade de educação em sua unidade escolar, obtivemos (100%) de respostas afirmativas, reforçando o tema desta pesquisa, pois todos os diretores



escolares acreditam que a melhoria da qualidade de Educação de suas unidades escolares, passa diretamente pela sua formação.

Percebemos ainda, que esses grupos evidenciados acreditam que a formação continuada foi importante para o desenvolvimento de suas atividades escolares e ainda identificamos que os grupos que não tiveram formação para os seus diretores dentro do sistema de ensino, gostariam de ter. Ao mesmo tempo, eles buscam informações, formações e conversas com outros diretores, com o objetivo de encontrar soluções para as dificuldades com as quais se deparam dentro das unidades escolares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, Londres, Inglaterra, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez, 2001.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

JEFFREY, B.; WOODS, P. **Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers**. Londres: Falmer Press, 1998.

OLIVEIRA, Denise Cristina de., **Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763- 778, set./dez. 2010



PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar [livro eletrônico]: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. - (Coleções questões da nossa época; vol. 56).

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SOUZA, Ricardo de. **Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* v. 22, n. 1, p. 13-40, jan-jun/2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Natureza e função da administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar.** Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968.



O PROTAGONISMO DA MULHER NA IMIGRAÇÃO THE PROTAGONISM OF WOMEN IN IMMIGRATION

Neli de Lemos¹
Evelyn de Almeida Orlando²

Palavras-chave: Educação; Imigração; Mulher; Protagonismo.

Keywords: Education; Immigration; Women; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como objetivo destacar o Protagonismo da mulher imigrante na sua história. Faremos uma re-leitura de parte da pesquisa realizada com as imigrantes, a qual nos instiga cada vez mais a buscar indícios de como as imigrantes foram protagonistas nas suas escolhas ao migrarem para outros países, aqui será especificamente a imigração para o Brasil. Ao abordarmos o tema pretendemos mais uma vez mostrar que as mulheres podem conseguir mudar e com as suas mudanças contribuir para as mudanças no ambiente em que vivem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Independentemente da idade recomeçar não foi um empecilho, tornando-se inconscientemente protagonistas de um recomeço, de uma nova chance, não eram mulheres que pensavam somente no que desejavam para si mesmas, em cada uma delas além de si existiam outros (as) que dependiam da sua coragem de enfrentar novos desafios. Cada uma delas traz uma história de vida, uma família que ficou, um amor deixado para trás, filhos (as), que aguardavam como os demais o momento certo para como elas também recomeçar e que

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR, neli.lemo@pucpr.edu.br

² Dra. Em Educação, PUCPR, evelyn.orlando@grupomarista.org.br



nessa mulher encontravam forças para continuar a sonhar com uma vida digna.

Destarte, a realidade encontrada no século XXI, não foi tão diferente de outras épocas. Ao abordarmos um tema sobre mulheres que decidiram mudar, buscamos aporte em HALL (2005, p. 38), [...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, [...]. Corroborando, com Hall, podemos induzir que a partir do momento que decidem pela migração, já com uma identidade construída desde o "nascimento" (HALL, 2005, p. 39), [...] a identidade já está dentro de cada indivíduo [...] que é "preenchida" a partir do nosso exterior, pela forma como vemos o mundo e somos vistos pelos outros. Como as imigrantes no Haiti já eram estabelecidas, com uma identidade formada pelos costumes, cultura, educação, convivência familiar, a partir daquele momento, começa uma nova transformação no processo de construção da identidade. Isso não significa que irão deixar suas raízes, seus costumes, *habitus*, mas sim, elas vão aprimorar uma nova forma de pensar e ver o mundo.

E essa mudança acontece com qualquer pessoa que esteja inserida em um determinado grupo, sempre terá conhecimentos a aprender, sem perder suas origens também, contribuir para que os que já estão estabelecidos tenham a oportunidade de conhecer novas perspectivas e visões de seu mundo com os que chegam e são considerados *Outsiders*. O conceito de *Outsiders* e Estabelecidos, está ancorado em Becker (2008, p. 15), [...] regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como "certas" e proibindo outras como "erradas." O autor buscou amparo no trabalho de pesquisa de Elias e Scotson (2000), sendo eles que deram início a concepção relacional de estabelecidos e *Outsiders*. Compreendemos aqui que as mulheres ao migrarem encontram o desafio de inserir-se em uma sociedade com cultura, costumes e visão de mundo diferentes de como elas aprenderam, no entanto, esse modo



de pensar pode por vezes lhe trazer convicção de que ora, sintase estabelecida, ora, *Outsiders*, tudo vai depender de como será sua compreensão e enfrentamento com relação às regras locais da comunidade que está inserida.

Ao abordar a educação, Forquin (1993, p 10), [...] que se tome a palavra " educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo (a educação pode ser encontrada em em todos os lugares, não somente pelos meios formais, mas também informais) grifo do autor. Para Forquin, a educação não é aprendida somente por conteúdos e sim por diversos elementos como: crenças, valores, *habitus*, comunicação e a troca de informações em um diálogo na língua nativa ou, em línguas diferentes, pois sinais, objetos e outros métodos podem dar compreensão.

RESULTADOS

Neste resumo em destaque a mulher é capaz de conseguir através de suas decisões, seus objetivos, metas e sonhos mudar não só a sua vida, mas pela sua determinação, também a vida daqueles que fazem parte do seu ciclo familiar ou da comunidade onde moram. Uma mulher protagonista de sua história, não se vê assim, as imigrantes não sabem a importância que tem para a sociedade, pois, contribuíram com mudanças em estigmas sociais, familiares, políticos e sociais. No mundo onde buscavam novas oportunidades, tiveram dificuldades, mesmo assim, foram demarcando o seu lugar, o seu papel em um país como o Brasil, que parecia acolhedor, mas que na verdade era somente uma imagem popularizada no mundo, talvez deveria ser para qualquer pessoa que teve as fronteiras livres e que migraram.

Como acontecera outrora com outras etnias vieram todos (as) em busca de uma vida nova. Mulheres que têm a coragem de migrar para outros lugares, na busca de novas oportunidades, deixam um legado para os que ficaram, o qual inferimos ser: o exemplo de que uma



mulher é protagonista em qualquer lugar, basta querer, buscar e reescrever sua história.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard Gaul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



O TRABALHO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA THE WORK OF THE CHILD'S AUTONOMY

Thayna Gabriele Alves

Palavras-chave: Autonomia. Desenvolvimento. Influência.

Keywords: Autonomy. Development. Influence.

INTRODUÇÃO

O tema abordado nesse resumo baseia-se em situações que vivenciei quando realizei estágio remunerado em duas escolas diferentes, onde uma dava total liberdade para que os alunos tomassem suas próprias decisões e outra trabalhava seguindo uma prática robotizada. Como o encaminhamento pedagógico influencia no desenvolvimento da autonomia? O objetivo para esse resumo é analisar a diferença de prática pedagógica entre as duas escolas e como cada uma delas influencia no desenvolvimento da autonomia das crianças. As escolas serão nomeadas escola X e escola Y.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dar liberdade para que a criança trabalhe sua autonomia pode ser concedida várias formas em momentos diferentes do cotidiano, como por exemplo: escolher a forma que quer realizar alguma atividade, ou ter a opção de participar ou não de alguma brincadeira. Cada uma deve ter seu próprio espaço e suas tomadas de decisões sobre si mesma devem ser respeitadas. Paulo Freire (2013) defende que a autonomia da criança é um desenvolvimento de si mesma, que ocorre naturalmente não com “hora marcada”, e que esse processo não deve ser desrespeitado, pois

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor



que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 2013, p. 41).

Um professor que trabalha dando espaço para que o aluno explore suas habilidades permite com que ela perceba sua capacidade de resolver problemas e tomar suas próprias decisões, ajudando no seu desenvolvimento como indivíduo.

RESULTADOS

Esse resumo traz resultados qualitativos, tendo em vista que foi realizado com base na observação participativa nas práticas pedagógicas de cada escola.

Fiz meu primeiro estágio remunerado na área da educação infantil na escola X e lá sempre que as crianças queriam fazer algo elas tinham nossa influência, e as atividades tinham o jeito certo e o errado de realização. No fim do ano letivo, todas as crianças deveriam ter alcançado algum conhecimento específico. Quando mudei o local de estágio e fui para a escola Y, vi que a didática era o oposto: a forma certa de realização das atividades era aquela que o aluno sabia fazer, independente da resolução final. Não havia interferências para que a criança chegasse a um resultado padrão, pois cada uma aprendia e fazia da sua maneira.

Na escola X observei que essa forma de ensino estava influenciando na autonomia das crianças de forma que elas acabavam não tomando decisões por si só, e sempre estavam em busca de aprovação. Todas elas seguiam um certo “padrão”. Enquanto na Y, o encaminhamento fazia com que os alunos explorassem seus



horizontes, pois eles se dedicavam até ficar perfeito, cada um de uma forma diferente do outro.

Enquanto estava estagiando na escola X, observei que os alunos não tinham total poder sobre suas próprias escolhas. Mesmo que indiretamente, quem tomava a decisão final sobre algo que as crianças queriam era o professor, desde sobre participar ou não de alguma brincadeira ou atividade até a forma de realizá-las.

Enquanto isso, na escola Y percebi que as crianças tinham completa liberdade para tomar suas decisões de como fazer algo e se iriam fazê-lo ou não.

Diante disso, em minha formação como profissional, pretendo aderir à forma de ensino que esteja relacionada com a escola Y, pois acredito que as crianças quando livres para se autodescobrirem podem ir mais longe como indivíduos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Acesso em: 12 ago 2022.



O TRABALHO DO PEDAGOGO NOS COLÉGIOS ESTADUAIS: A PRESENÇA DO GERENCIALISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

The work of the pedagogue in state schools: the presence of management in the organization of pedagogical work

Clarice Schneider Linhares¹
Eloisa Helena Mello²
João Pedro Crevoni Galego³

Palavras-chave: Trabalho; Pedagogo; Gerencialismo; Colégios estaduais.

Keywords: Work; Pedagogue; Management; State Schools

INTRODUÇÃO

Investiga-se a orientação dada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), para organização do trabalho do pedagogo nos colégios estaduais. A pesquisa analisa os documentos oficiais, a partir de sua implantação em 2003, cujo recorte temporal se justifica pela gênese do cargo de professor/pedagogo. A metodologia tem aproximações qualitativas e análise exploratória documental, ancorada no levantamento de documentos emanados pela SEED-PR, análise das políticas educacionais que orientam a formação de pedagogos nos cursos de Pedagogia, e o desempenho atual, na condução de atividades nos colégios estaduais. Como procedimentos metodológicos utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de normativas e diretrizes nacionais e regionais. Para a revisão de literatura, toma-se como aporte teórico os estudos de Saviani (2015), Gatti (2000) (2019), Veiga (2005), Luckesi (2011). A pesquisa ressalta a importância dos profissionais da Educação

¹ Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. PUCPR. E-mail: clarinha_linhares@yahoo.com.br

² Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Professora da SME/Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com

³ Mestrando em Educação pelo PPGE/PUCPR. PUCPR. E-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com



influenciados pelos momentos históricos, pelas políticas educacionais e os novos modos de trabalho escolar, o que afeta diretamente a atuação do profissional da educação e em sua formação, como o retorno de uma formação com base funcionalista, sobrepondo uma formação humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão sobre o trabalho deste profissional, considerado como intelectual orgânico da escola, se torna o porta voz da sua classe de trabalho, segundo Gramsci (1891-1937). Esses profissionais não só atendem a formação humana, como proporciona a qualidade social da Educação, e se torna responsável pela coordenação do trabalho dos professores, e de forma indireta, a formação de estudantes, como sujeitos de direito e protagonistas de suas próprias histórias. A função como professor pedagogo sujeita às políticas educacionais, cita-se o acompanhamento do planejamento do professor em conformidade com o Registro de Classe On-line (RCO): a observação do professor(a) em de aula e o seu respectivo *feedback*. Porém, essas atividades a ele(a) atribuídas, poderá ou não, corresponder à formação de futuros pedagogos, nos Cursos de Pedagogia na área da gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico. Ao analisar-se a história do Curso de Pedagogia, enfatiza-se as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, do Curso de Graduação em Pedagogia e que, correspondem a história do curso de Pedagogia. Outro momento histórico, é a partir de 1980 quando ocorre um movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia, destacando a docência como a identidade do curso na formação dos professores para atuar na área da Educação Infantil e, na área do Ensino de Primeiro Grau. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, ampliou o sentido da docência na Pedagogia, apresentando na formação do licenciado, como responsável pelo trabalho pedagógico realizado em



espaços escolares e não escolares. Pode-se compreender que o desempenho docente é uma ação educativa e que o processo pedagógico, realizado de forma metódica e intencional, possa ser construída nas relações sociais, incorporada aos conceitos étnico-raciais e produtivos, o que influencia os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. De acordo com o parecer 05/2005, do CNE: [...] a pedagogia não se atém apenas à utilização de métodos e técnicas descolados do momento histórico e da realidade específica do aluno, mas constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p. 7). Em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP N.02, publica nota técnica para reformular o currículo dos Curso de Pedagogia. Segundo esse documento, o curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: para Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Isso significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2019) A reformulação do curso de Pedagogia estabelece que o currículo precisa estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, baseada no desenvolvimento de habilidades e competências.

RESULTADOS

Segundo a perspectiva histórica da atualidade, enfatiza-se a igualdade e não a equidade. É possível salientar que a formação inicial do pedagogo influenciará diretamente no seu trabalho futuramente. Considerando que as políticas influenciam diretamente no trabalho do pedagogo, desde sua formação, evidencia-se a presença do gerencialismo e a fragmentação na função do pedagogo nas escolas.



REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

LUCKESI, C. C. **Avaliação na aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 1998.

REVISTAS:

BORGES, H. S.; SOUZA, D. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-4, e-22489, abr./jun. 2021.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028- 1034, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/522>. Acesso em 20 de mar. 2022



O TRABALHO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS CONTRASSENSOS DA PEC 18/2011

Child labor and the right to education: The contrasenses of PEC 18/2011

Luís Otávio de Oliveira Goulart¹
Lorena Mota Catabriga²
Vânia de Fátima Matias de Souza³

Palavras-chave: Trabalho; Infância; Educação; Políticas Trabalhistas.

Keywords: Labor; Childhood; Education; Labor Policies.

INTRODUÇÃO

Delinear os caminhos das políticas trabalhistas na atualidade brasileira implicam, trazer à cena os contrapontos históricos da sociedade, a qual tem definido-se a partir dos valores, tempos e contratempos sustentados pelos ideários políticos, econômicos e sociais.

Como expressão da amplitude da temática do trabalho infantil neste contexto, de acordo com a Constituição Federal brasileira proibiu-se qualquer tipo de trabalho a menores de 16 anos de idade (BRASIL, 1988) sendo permitido apenas na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. Essa deliberação evidencia-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/90), na criação de Conselhos Tutelares, de Conselhos de Direitos municipais e estaduais e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), ratificando o estabelecido pelas normas internacionais da Organização Internacional do Trabalho que tratam do trabalho infantil. Em destaque a Convenção 138, que trata da idade mínima de admissão ao emprego e a

¹ Mestre em Direito Negocial, Universidade Estadual de Maringá, loogoulart@uem.br

² Graduada em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, lorenamotacatabriga@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmsouza@uem.br



Convenção 182, com considerações acerca das piores formas de trabalho infantil. Entretanto, no ano de 2011, surge a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 18/2011, propondo reduzir a idade mínima para trabalho no Brasil para 14 anos, contrapondo-se aos pressupostos estabelecidos pela legislação vigente. Surge a seguinte problemática: de que modo e em qual medida a PEC 18/2011 se relaciona com a Resolução n. 138 da OIT e o que isto representa no distanciamento das regras de proteção trabalhista, em especial no trato com a infância? Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, com análise documental, elegendo como fontes primárias da investigação a PEC 18/2011 e a Resolução n. 138 da OIT, cujo objetivo será apresentar os contrassensos trazidos pela PEC 18/2011 em relação às normas que regem a proteção do trabalho infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto da atual Constituição Federal consagra o direito à educação como um direito social (art. 6º), direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205). Estabelece no inciso XXXIII, do artigo 7º, a proibição de qualquer trabalho aos menores de 16 anos de idade, sendo permitido apenas o trabalho na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos.

Embora o discurso acerca da importância de práticas e políticas públicas que visem efetivar o direito à educação em sua integralidade possa ser facilmente identificado nas falas de integrantes dos Poderes Públicos constituídos no país, a realidade muitas vezes caminha exatamente na contramão desse ideal (ARAÚJO, 2011). A exemplo da materialização deste fato, tem-se a proposição da PEC 18/2011 (BRASIL, 2011), que sugere a possibilidade de trabalho a partir de 14 anos de idade no regime de trabalho parcial, cuja jornada está limitada a 25 horas semanais.

Esse cenário evidencia-se como distante das necessidades sócio educacionais apresentadas, e segundo Oliva (2015) dever-se-ia buscar



alterações na forma da lei buscando aumentar a idade mínima para que os preceitos internacionais e as garantias mínimas de educação e acesso aos demais direitos infantis fossem garantidos.

A proteção do sujeito criança e adolescente engloba um padrão de necessidades que precisam ser efetivadas a partir do conceito de sujeito em desenvolvimento, princípio basilar da chamada Doutrina da Proteção Integral (BRESSAN, GARCIA e MATOS, 2020). De modo contrário, destacam-se propostas de reformas legislativas aptas a amparar as práticas de exploração e violação de direitos (MEDEIROS, 2022).

Entidades ligadas ao ambiente trabalhista já se manifestaram de modo contundente contra tal modificação legal, como o Ministério Público do Trabalho - Procuradoria Geral do Trabalho, através da Coordinfância, a Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA), e mesmo o Supremo Tribunal Federal, na recente decisão sobre a constitucionalidade da Medida Provisória n. 20/98 (BRASIL, 2018), fixando a idade mínima para trabalho em 16 anos.

RESULTADOS

Os posicionamentos suscitados expressam preocupação no sentido de que o ingresso precoce no mercado de trabalho representa obstáculo à efetivação do direito à educação, em especial pela necessidade de dedicação de tempo importante que passa a ser dedicado ao trabalho em detrimento do tempo de permanência na escola e estudo.

As observâncias em destaque acerca da referida PEC, evidenciam o fato de que a proposta de emenda Constitucional n. 18/2011 afronta de modo direto a Convenção n. 138, apontando sensível distanciamento entre as modificações que pretende ser implementadas e o nível de proteção que se espera das regras trabalhistas, especialmente no que se refere ao direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, p. 279-292, 2011.

BRESSAN, C. R.; GARCIA, M. .; MATOS, M. L. de . Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), direitos formalmente reconhecidos e o sistema de garantias de direitos: três décadas de avanços e a (re)afirmação do "antigo" (Statute of the Child and of the Adolescent (ECA), formally recognized rights and...). **Emancipação**, [S. l.],v. 20, p. 1–22, 2020. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.20.2016524.028. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/16524>. Acesso em: 12 jul.2022.

BRASIL. **ANAMATRA**. Nota Técnica. PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL– PEC nº 18/2011, que dá nova redação ao inciso XXXIII do artigo 7º da Constituição Federal para autorizar o trabalho sob o regime parcial a partir dos quatorze anos de idade. (APENSADAS: PEC 35/2011 e PEC 274/2013). Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/attachments/article/24477/pec-18-2011_nota-tecnica-formatada_agosto2015.pdf> Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. PEC 18/2011. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=500183#:~:text=PEC%2018%2F2011%20Inteiro%20teor,Proposta%20de%20Emenda%20%C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o&text=D%C3%A1%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20inciso,dos%20quatorze%20anos%20de%20idade.&text=Autoriza%C3%A7%C3%A3o%20adolescente%20jornada%20de%20trabalho%20tempo%20parcial.>> Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Casa Civil**. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13 jul.2022.

BRASIL. **Ministério Público do Trabalho de Mato Grosso**. 2021. Disponível em: <<https://www.prt23.mpt.mp.br/procuradorias/prt-cuiaba/1691-mpt-se-manifesta- contra-a-tentativa-de-reduzir-a-idade-minima-para-o-trabalho-de-adolescentes.>> Acesso em: 13 jul. 2022

BRASIL. **Nações Unidas**. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <<https://brasil.un.org/>> Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasilia/temas/lang--pt/index.htm>> Acesso em: 14 jul. 2022.



DA NÓBREGA MEDEIROS, Nathalie. REFORMAS LEGISLATIVAS: UMA AMEAÇA A PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.36704/ssd.v5i1.6266. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/6266>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVA, José Roberto Dantas. Trabalho infantil: realidade e perspectivas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 81, n. 1, p. 118-141, jan./mar. 2015.



O USO DAS TICS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE OF TICs IN THE REMOTE TEACHING PERIOD: REPORT OF EXPERIENCE OF PRACTICE IN KINDER EDUCATION AND FUNDAMENTAL EDUCATION

Aline Rosenente Taverna¹
Maira Rosenente Taverna²
Mayara de Fátima Vasconcellos³
Michelly Greice Setlik⁴

Palavras-chave: TICs; Pandemia; Educação Básica; Atividade pedagógica.

Keywords: TICs; Pandemic; Basic Education; Pedagogical Activity.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, devido ao avanço da pandemia ocasionada pelo vírus sars cov-2, foi necessário mudar hábitos cotidianos para evitar a contaminação da população, gerando mudanças na educação. Para garantir o acesso à educação neste período, o governo estabeleceu algumas normas através da Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, no qual apresenta modificações sobre os aspectos do desenvolvimento das atividades educacionais; dentre estas a carga horária mínima e a realização das atividades, para que pudessem ocorrer através uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), visando o alcance maior de estudantes no país.

Tendo em vista o ensino e a preparação dos docentes e discentes nas mudanças do regime educacional durante a pandemia,

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
alinertaverna@gmail.com

² Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
mairataverna@gmail.com

³ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
mavas.masilva@gmail.com.

⁴ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
michellysetlik29@gmail.com



buscamos através deste relato de experiência uma reflexão sobre a ação realizada por estes nesta fase de grande dificuldade para ambos os lados do ensino aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com as TICs vem sendo discutido por diversos autores como Kenski (2003) e Moran (2001), no qual apontam algumas características, como os impacto em que as tecnologias acabam desencadeando sobre o conhecimento das pessoas e a necessidade da reflexão do processo de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2003).

Assim, é fundamental considerar os aspectos de transformações social ao qual o uso de tecnologias proporciona a população; quais as alterações que estas implicam em seu cotidiano, logo é essencial a compreensão da escola e dos docentes para adequar a utilização em sua prática pedagógica (SERQUEIRA; VOSGERAU; KOZANITIS, 2020). Desta forma, o processo de ensinar com as tecnologias será inovador se houver quebra de paradigmas no modelo convencional de ensino, do contrário, corre-se o risco pensar que está sendo inovador, sem mudar o que realmente é necessário (MORAN, 2001).

Portanto, as instituições de ensino ao adotarem as tecnologias no cotidiano educacional permite novas possibilidades aos educandos e docentes, pois estas possibilitam a difusão de conhecimento. Porém, para potencializar estes, os envolvidos devem possuir preparo para esta implementação para que não haja danos à aprendizagem (SANTOS; NASCIMENTO, 2022).

RESULTADOS

Tendo em vista o momento pandêmico e a forma dos danos causados à educação, buscou-se realizar adaptações a esta situação. Segundo Cunha, Silva e Silva (2020), o Ministério da Educação (MEC), buscou realizar orientação às escolas para o início das atividades pedagógicas não presenciais que buscassem apoio dos familiares dos



estudantes neste período. Entretanto, a orientação realizada para os anos iniciais e ao ensino fundamental foi em relação a dificuldade em acompanhar as atividades online é

[...] indispensável a supervisão e mediação de um adulto nesse processo. Aos dos Anos finais do Ensino Médio, essa dificuldade é menor devido a autonomia dos estudantes [...]. Contudo, o MEC destaca que esse mediador não substitui a atividade profissional do professor. O mediador/supervisor apenas acompanha e orienta o aluno na organização de sua rotina diária de estudos. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p.29)

Não se diferenciando das demais, a Educação Infantil precisou se adaptar a este período atípico, tornando o ensino remoto a alternativa para o momento. Em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na região metropolitana de Curitiba, a ação de ensinar remotamente para esta etapa que necessita tanto das interações e brincadeiras, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se o maior desafio.

No que se refere ao Ensino Fundamental, anos iniciais, em uma escola da Rede Municipal de Educação, também localizada na região metropolitana de Curitiba, os desafios impostos pela Pandemia da Covid 19, também trouxeram desafios aos docentes.

A forma encontrada por esta Rede de Educação para atingir um número maior de estudantes, foram atividades impressas não presenciais. Porém, percebendo que apenas com estas atividades os estudantes não seriam alcançados de forma satisfatória, os docentes criaram estratégias mediadas pelas TIC'S, para diminuir o distanciamento imposto pelo momento.

Em ambas as instituições os docentes utilizavam atividades lúdicas, utilizando diferentes recursos tecnológicos (*Aplicativo WhatsApp, Google Meet etc.*), para elaborar e editar materiais audiovisuais, na perspectiva de atingir seus estudantes como também o mediador/supervisor em casa, para que estes compreendessem a proposta.



Levando em consideração do momento, é notável que as TICs auxiliaram durante o ensino remoto em todas as etapas educacionais. Não que tenha atingido a todos de forma satisfatória, mas foi uma possibilidade para o momento, que levou os professores a aprender, pesquisar e estudar além daquilo que conheciam e dominavam com relação aos diferentes recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 06 set 2022.

BRASIL. Presidência da República, **lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**, estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 07 set 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 07 set. 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

MORAN, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, F. W. Q. DOS; NASCIMENTO, Y. N. DO. O ensino híbrido e o trabalho pedagógico em tempos de pandemia: revisão de literatura. **DESLEITURAS**, n. 9, 20 mai 2022. Disponível em: <https://desleiturass.com/index.php/desleiturass/article/view/120> Acesso em: 17 set 2022



SERQUEIRA, C. F. C.; VOSGERAU, D. S. A. R. ; KOZANITIS, A. ; ROMANOWSKI, J. P. La clase invertida en la Educación Básica y las posibilidades de cambio en las prácticas docentes. **Education** , v. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em <<http://revue-educatio.eu/wp/2020/10/29/la-clase-invertida-en-la-educacion-basica-y-las-posibilidades-de-cambio-en-las-practicas-docentes-3/>> Acesso em: 06 set 2022.



O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA FORMAÇÃO CONTINUADA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

Open Educational Resources (OER) usage in Teacher's Professional Development in Elementary and Superior Education

Lilian Amaral da Silva Souza¹
Regina Liberato Shibuta²
Patrícia Lupion Torres³

Palavras-chave: recursos educacionais abertos; modalidade presencial; modalidade a distância; formação continuada.

Keywords: open educational resources; presential classes; online classes; professional teacher development.

INTRODUÇÃO

Os Recursos Educacionais Abertos (doravante REA), conforme a definição dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002, podem ser considerados como qualquer tipo de ferramenta, material ou técnica de ensino e pesquisa, desde que suportado por uma mídia e esteja sob domínio público ou sob uma licença livre, de forma a permitir sua utilização ou adaptação por terceiros.

Neste escopo, buscamos responder ao seguinte questionamento: a) os professores usam os Recursos Educacionais Abertos (REA) que favorecem sua formação continuada e as diversas formas de uso como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem?. O objetivo geral é compreender o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação continuada por docentes que atuam na educação básica, que ocorre na modalidade presencial, e em cursos de graduação na modalidade a distância.

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR. E-mail: a.lilian@pucpr.edu.br

² Mestranda em Educação, PUCPR. E-mail: regina.shibuta@pucpr.edu.br

³ Pós-doutora em Educação, PUCPR. E-mail: patorres@terra.com



Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e conta com coleta de dados por meio de questionário, aplicado com 16 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 16, Ensino Superior. Após a coleta dos dados, eles foram tratados e analisados mediante os procedimentos de análise de conteúdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, gratuitos e que permitem às pessoas de todos os lugares usarem e adaptarem. A produção de material de forma aberta traz a liberdade para o uso, adaptação e troca por suas características e essência. Assim, a palavra-chave, quando se fala em REA, é licença, pois só pode ser um recurso educacional quando possua licença aberta.

Observamos que a utilização de Recursos Educacionais Abertos na formação do professor vai ao encontro de uma proposta mais dinâmica. Posto isto, destacamos que a formação continuada ou as ações formativas orientam os professores a transitarem em direção às diferentes possibilidades. Assim, a formação de professores é uma parte determinante para a construção da sua prática pedagógica.

Com isso, se considerarmos que grande parte dos professores não teve, em sua formação, a presença de recursos, tampouco, formação para uso de ferramentas digitais em sua prática docente, fica evidente a necessidade de investimento, por parte das instituições sejam de educação básica, de ensino superior e do poder público, na formação continuada de seus docentes, além de um olhar atento para a construção dos diferentes saberes que se tornam essenciais em práticas mediadas pela tecnologia.

RESULTADOS

O primeiro ponto a destacarmos refere-se à realização de formação continuada pelos docentes participantes da pesquisa. Os



dados demonstram que 81% dos entrevistados têm uma pós-graduação, seja ela em *lato* ou *stricto sensu*, enquanto apenas 19% não possuem. Esse indicador aponta que a formação continuada por meio de uma pós-graduação ocupa um espaço significativo nos professores *corpus* da pesquisa.

A segunda questão tem caráter aberto para que o educador pudesse indicar quantos cursos realiza em média por ano. Os dados apontam que todos os professores *corpus* da pesquisa realizam cursos e formação continuada. Esse dado é bastante significativo, haja vista entendermos que o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, possui diversas metas atreladas à necessidade de que os professores participem e tenham acesso à formação continuada. Podemos ressaltar a meta 16 deste plano, a qual declara o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação.

Ainda, verificamos que apenas 47% dos professores conhecem a sigla REA. Esses dados poderiam ser preocupantes. Todavia, o que constatamos é que os docentes não conhecem a sigla, mas utilizam recursos educacionais abertos. Constatamos que os docentes, apesar de não conhecerem a sigla REA, utilizam várias ferramentas.

Concluimos, portanto, que independentemente do segmento ou etapa escolar em que o professor atua, os Recursos Educacionais Abertos favorecem sua formação continuada, mesmo que a sigla não seja mencionada ou, sequer, reconhecida. Destacamos, também, a importância dos REA como aliados promissores da educação, mas esse conhecimento trazido aos professores deve ser aprofundado e colocado em prática.



REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD BR 2019**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2019.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) –PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n.1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.a_spx. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.



OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

The challenges faced by school management in times of the Covid-19 pandemic

Maria Vitória Sversut Nascimento¹
Eloisa Helena Mello²

Palavras-chave: Desafios; Gestão; Pandemia.

Keywords: Challenges; Management; Pandemic

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou alerta de pandemia, causada pela infecção respiratória denominada Covid-19, a qual afetou o homem em escala global e se estende até o momento presente.

De acordo com a pesquisa divulgada em julho de 2021, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia.

Sabendo que a organização da instituição escolar, assim como o seu funcionamento, é gerenciado pelos gestores, os quais “[...] são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola” (LÜCK, 2009, p. 22), temos como pressuposto que a pandemia trouxe a esses profissionais novos desafios a serem enfrentados e uma maior demanda de trabalho, ocasionados pela nova realidade escolar advindos do contexto pandêmico. Houve assim, a necessidade, por parte do gestor, de se reinventar na sua profissão, pois lhe foram exigidas novas atitudes, as quais precisaram ser colocadas

¹ Graduanda do Curso de: Pedagogia do Curso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: vitoria-sversut@hotmail.com.

² Pós-Doutoranda no PPGE/PUCPR. Doutora em Educação pela UTP. Professora da SME/Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS/PUCPR. E-mail: e.lo.h@hotmail.com



em prática em um curto espaço de tempo para atender a realidade em que os gestores se viram inseridos. Sendo elas: a adaptação a aulas remotas, o aumento de demandas de atendimentos com pais e/ou responsáveis e professores, o ajuste do Plano Político Pedagógico, entre outros.

Nesse sentido é necessário evidenciar o papel do gestor, suas demandas e tomadas de decisões frente a realidade do mundo e os desastres sanitários do século 21, o qual a escola está emersamente inserida.

Para isso, tomamos como referencial os estudos de Lück (2009) e Paro (1998), tendo como objetivo analisar os desafios enfrentados pela gestão escolar durante a pandemia da Covid-19. Utilizamos como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa (GUERRA, 2014) com uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), a fim de responder à questão: Quais foram os desafios enfrentados pela gestão escolar na pandemia da Covid-19, de acordo com artigos científicos levantados, por meio da pesquisa do tipo estado da arte, no período de 2020 a 2021?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização e o funcionamento de uma escola, se dá pelo trabalho da gestão escolar, sendo eles, uma equipe de profissionais responsáveis pelos funcionários, professores, alunos e pela comunidade escolar.

As ações do gestor escolar são essenciais para transparecer o tipo de educação que rege o ambiente escolar, por meio de uma relação transparente com todos os membros que pertencem a comunidade escolar, a fim de garantir uma gestão escolar democrática que atenda à valores socialmente desejados e forme cidadãos aptos a viverem em sociedade.

É importante ressaltar que, a participação efetiva do gestor nos processos pedagógicos garantirá uma escola de qualidade. E em



fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou “[...] Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (BRASIL, 2020).

Seguindo a Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020, do Presidente do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o qual recomendou “[...] a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos.” (BRASIL, 2020).

Conseqüentemente, as instituições de ensino sofreram com o afastamento dos estudantes e profissionais da educação do modelo presencial de ensino, “[...] a pandemia de Covid-19 acarretou, em nível mundial, o fechamento das escolas por até aproximadamente 8 meses em 2020.” (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS, 2020, p. 28).

Os impactos causados, mesmo que pouco estudados, pelo fato de o ocorrido ser recente, foram grandes, devido ao novo tipo de ensino ter sido proposto repentinamente em um espaço curto de tempo. A mudança drástica prejudicou a reorganização do sistema educacional no período da pandemia, visto que “[...] o excesso de interferências nas práticas pedagógicas, bem como a aceleração e a flexibilização dos ajustes curriculares” (FILIPAK; GUEBERT; BORGES, 2022, p. 197) aumentaram a pressão em cima de gestores e professores. Os impactos também afetaram na questão de saúde mental dos estudantes.

RESULTADOS

Além de os impactos causados à saúde, a Covid-19 implicou negativamente na economia, no bem-estar populacional e na educação, por consequência do fechamento de empresas, instituições de ensino e a superlotação de hospitais e postos de saúde. Dirigindo tais impactos para o cenário brasileiro da área da educação, o Brasil foi um dos



países que manteve as escolas fechadas por mais tempo durante a pandemia e exigiu do gestor flexibilidade, iniciativa, empatia de forma a adaptar ações que contemplassem a garantia do direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

FILIPAK, Sirley Terezinha; GUEBERT, Mirian Célia Castellain; BORGES, Valdir. Educação no Brasil em tempos de pandemia. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 45, p. 186-207, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/2553/2367>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

FONSECA, Rochele Paz; SGANZERLA, Giovana Coghetto; ENÉAS, Larissa Valency. Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**. Porto Alegre, v.10, n. 4, p. 28-37, dez. 2020. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/23/14>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de Pesquisa Qualitativa. Florianópolis, **Grupo Ânima Educação**, 2014, p. 1-52. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2022

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Victor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 18 de maio de 2022.



OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS NOSSAS CONSTITUIÇÕES

The Objectives of Brazilian Education in our Constitutions

Marcelo Haponiuk ROCHA¹
Alboni Marisa Dudeque Pianovski VIEIRA²

Palavras-chave: Educação; Objetivos; Constituição Federal.

Keywords: Education; Objectives; Federal Constitution.

INTRODUÇÃO

A Constituição de um Estado deve expressar os valores buscados pela sua Sociedade e, por consequência, orientar, fomentar, estimular, determinar e delimitar (entre outras tantas funções) sua execução e efetivação. Na atualidade, o artigo 205 da C.R.F.B. (BRASIL, 1988) explicita – não se restringindo somente a estes – os objetivos que devem, a princípio, orientar o Sistema de Educação pátrio que, em essência, são três e voltados à pessoa: seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Voltar o olhar ao passado – para identificar valores presentes nos textos constitucionais anteriores – exige reconhecer as perspectivas que influenciavam o dado no momento histórico analisado. Influenciar-se da visão contemporânea é moldar o passado aos significados do termo ou na sua compreensão atual. O estudo tem como objetivo verificar a forma como se deu a inclusão dos objetivos da Educação no Brasil em suas constituições. Metodologia seguida foi o raciocínio dedutivo amparado em pesquisa bibliográfica e normas legais relacionadas ao termo pesquisado.

¹ Mestre em Bioética. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; marcelohaponiukrocha@hotmail.com

² Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. alboni@alboni.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alexandre de Moraes (2005, p. 2) defende que “Constituição deve ser entendida como a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado [...]”. O respeito, a valorização e a execução dos objetivos constitucionais da Educação deveriam ser refletidos nas ações das pessoas, do Estado, da Sociedade e das Instituições de forma efetiva e eficaz. Luís Roberto Barroso (2009), ao tratar do tema controle de constitucionalidade, destaca duas premissas naturais existentes no texto constitucional: a supremacia e a rigidez. Sustenta que as normas constitucionais se encontram em posição mais elevada em relação às demais normas legais ou administrativas que, para ter sua validade reconhecida, devem respeitar as disposições constitucionais e manter conformidade com o sentido da Carta Magna. No Brasil, além da C.R.F.B de 1988, vigoraram outras seis Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e Emenda Constitucional n.º01/69). A “Constituição Política do Império do Brasil” (BRASIL, 1824) não faz referência ao termo “Educação”. O texto original da “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil” (BRASIL, 1891) também não tratou da matéria, que recebeu dimensão constitucional somente na Emenda Constitucional de 1926, no artigo 34, item “30”, atribuindo competência privativa ao Congresso Nacional para legislar sobre Educação Superior e competência concorrente para criar Instituições de Ensino Superior (art. 35, 3.º). A primeira Carta Maior a incluir o termo “Educação” foi a “Constituição dos Estados Unidos do Brasil” (BRASIL, 1934), que determinou competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5.º, inciso XIV) e também inovou ao conter em seu corpo o “Título V”, denominado “Da Família, da Educação e da Cultura” e, ainda, no artigo 149 ditar os propósitos básicos da Educação. Dessa forma, proporcionar a Educação não era visto como dever exclusivo do Estado e os fins buscados visavam a eficiência “da vida moral e econômica da Nação”, além do desenvolvimento “num espírito brasileiro a consciência da



solidariedade humana” (BRASIL, 1934). A “Constituição dos Estados Unidos do Brasil” (BRASIL, 1937) faz referência ao tema “Educação” sem apresentar claramente seus objetivos. As “Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1946, 1964) e a Emenda n.º 01/69 (BRASIL, 1969) elencam a “liberdade” e a “solidariedade humana” como princípios inspiradores da Educação em todas elas, sendo que as duas últimas acrescentam o “princípio da unidade nacional”. Esse é o breve relato da inserção do tema Educação nas Constituições do Estado brasileiro, refletindo as aspirações política/jurídica e direcionamentos normativos que foram instituídos.

RESULTADOS

Observou-se que a definição clara dos objetivos da Educação, no plano das normas constitucionais, somente ocorreu a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, com a vinculação de toda Educação no Brasil às finalidades de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho pleno” (BRASIL, 1988). Diante do exposto, entendemos que não suficientes a reflexão jurídica, educacional, filosófica, antropológica, sociológica ou política de maneira isoladas. São todas essas juntas e tantas outras quanto forem pertinentes, devem agir de forma conjunta, integrativa e sem fronteiras ou barreiras. Assim, uma norma, especialmente as constitucionais, não deveria ser interpretada somente por sua origem ou natureza jurídica-política, deveria ser reconhecida como o produto de uma sociedade complexa, heterogênea e multidimensional, e as chaves para sua compreensão e efetivação são encontradas nas várias áreas do saber humano.

REFERÊNCIAS

BARROSO, L. R. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro**. 4. ed.rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2009.



BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1823. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL, Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1964. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10ago. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional (1969). **Emenda Constitucional n.º 1 de 1969**. Brasília, 1969. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.
Acesso em: 18abr. 2018.

MORAES, A. **Direito constitucional**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.



OS RETRATOS DA MULHER NO BRASIL OITOCENTISTA A PARTIR DA OBRA “DIREITOS DAS MULHERES E INJUSTIÇA DOS HOMENS” DE 1833 DE NÍSIA FLORESTA

The representations of women in 19th century Brazil based on the book “Women’s Rights and Men’s Injustice” of 1833 by Nísia Floresta

Nicoli Ferreira de Mello¹

Palavras-chave: Nísia Floresta; Mulheres; Brasil Imperial; História Cultural.

Keywords: Nísia Floresta; Women; Imperial Brazil; Culture History.

INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, os estudos historiográficos passaram por várias transformações. A História Cultural, segundo Burke (1992), expandiu as novas possibilidades de pesquisa e as fontes históricas, evidenciando grupos antes não “vistos”, como as mulheres. Rachel Soihet (1997), Johan Scott (1995) e Margareth Rago (1995) complementaram e aprofundaram as pesquisas sobre esse grupo antes inviabilizado, buscando “quebrar” os padrões de uma História única das mulheres e dos conceitos que envolviam o gênero. Por isso, seus escritos evidenciam a multiplicidade e as especificidades desse campo de estudo que deve ser levada em conta quando analisamos as mulheres na História.

Ainda que pensemos na História das Mulheres associada ao Movimento Feminista (após a segunda metade do século XIX), cabe ressaltar que antes disso conjuntos de obras, ideias e personagens históricas se fizeram presentes, defendendo posições mais igualitárias entre homens e mulheres: o Protofeminismo (ALÔS; ANDRETA, 2017).

¹ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Graduada no curso de Licenciatura em História pela mesma Universidade. E-mail para contato: nicoli.mello@pucpr.edu.br.



Nesse bojo, Nísia Floresta publicou seu livro “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens”, em 1833, a fim de criticar a condição social, educacional e política das mulheres. Durante a primeira metade do século XIX, o Império brasileiro atravessava diversas agitações políticas, sociais e culturais. Como definem Schwarcz; Starling (2015), o Império vivia uma nova Independência no ano de 1831, porque uma série de pequenos conflitos se acumulavam desde o ano anterior. Pertencente ao grupo letrado imperial, Nísia redigiu sua obra contestatória à condição social e política das mulheres, num Império largamente rural, onde o pilar societário era o casal hierarquizado. De um lado o homem e “senhor”, e do outro a mulher que se restringia ao espaço privado (PERROT, 2006).

Por isso, as diferenças entre os homens e as mulheres fizeram Nísia criticar o sistema vigente. Por possuir elevada condição financeira, foi integrante de uma minoria no Império brasileiro (mulheres letradas) e, ao entrar em contato com ideias Iluministas, a autora buscou criticar as posições definidas entre homens e mulheres em sua obra, um texto literário, político e reivindicatório. Assim, é válido ressaltar que História e Literatura possuem aproximações e distanciamentos. As duas, como ressalta Pesavento (2013), são formas distintas e próximas de dizer a realidade.

Dessa maneira, a problemática da pesquisa é: de que forma a mulher no Brasil oitocentista é retratada no livro “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens (1833) de Nísia Floresta?”. Para respondê-la, o objetivo geral consistiu em analisar a mulher retratada por Nísia durante o período imperial brasileiro e, como objetivos específicos: identificar as diferenças sociais e políticas entre homens e mulheres na obra, identificar as diferenças educacionais entre homens e mulheres e caracterizar a crítica realizada pela autora no livro. Por a pesquisa ser de cunho sócio documental, utilizou de textos e da Literatura como fonte histórica, bem como da análise do discurso como Metodologia



Para tanto, a pesquisa inicia-se com a discussão sobre a escrita da História das Mulheres e os conceitos de gênero, seguindo-se à discussão acerca dos retratos da mulher no Brasil Imperial, finalizando a pesquisa com os resultados obtidos a partir das análises realizadas.

O “SER” MULHER NO BRASIL IMPERIAL: OS RETRATOS DE NÍSIA FLORESTA

Ao estudar-se a história das mulheres não se deve falar em uma história única da mulher, mas na história das mulheres com as suas especificidades e múltiplas identidades (SOIHET, 1997). A partir dos anos 1970, o termo “gênero” passou a significar uma rejeição ao determinismo biológico como “sexo” ou “diferença sexual”, desferindo-se o caráter fixo e permanente da oposição binária – masculino *versus* feminino-, entendido como o indício das construções sociais. Assim como Soihet (1997), Scott (1995) estabelece que o termo, além de rejeitar as diferenças e designações somente biológicas, passou a significar mulheres, e não apenas isto, mas também, os homens e as relações sociais que eles estabelecem com as mulheres.

Por isso, o primeiro questionamento que pode ser feito quando pensamos na obra de Nísia é: “quem era Nísia naquele contexto?”, “para quem ela escreveu?” Afinal o ato de escrever um texto reivindicatório significava a necessidade de alcançar certos grupos com sua obra; mesmo que não haja possibilidade de sabermos com exatidão esses grupos. No entanto, pode-se entender que havia, possivelmente, dois públicos principais que Nísia buscava captar com sua mensagem. Em primeiro lugar as Patrícias¹, e em segundo, os homens, exclusivamente os homens letrados e intelectuais do contexto. As “Patrícias” incluía um grupo restrito de mulheres que podem ser pensadas e entendidas como as “mulheres letradas” que muitas vezes, sabiam ler, escrever, bordar, tocar piano e servir aos dogmas da Igreja Católica. Elas detinham

¹ Segundo Duarte (2016), o termo se aplicava às mulheres letradas no Império brasileiro. A própria Nísia Floresta em sua dedicatória escreve: “De vossa Patrícia sincera”, remetendo à mulher letrada/



elevados recursos aquisitivos e certo grau de conhecimentos “educacionais”, algumas vezes questionando a sociedade da época. Possivelmente, Nísia objetivava levar seus questionamentos a essas mulheres porque considerava que elas refletiriam sobre a situação social e política das mulheres no Brasil Oitocentista.

Contudo, ela não se voltou apenas ao público das mulheres “Patrícias. No decorrer da obra notamos que o livro também foca nos homens, chamados de “homens virtuosos”, aqueles que reconheceriam que as mulheres poderiam desempenhar além de seus talentos tidos como “naturais”. Tal exposição significa que, apesar da intensa crítica ao grupo masculino, a autora depositava certa esperança nesse público que iria transmitir as ideias da autora com os outros homens, objetivando as mudanças de pensamento. Cabe destacar que a autora não era inimiga dos homens e nem propunha algo que verdadeiramente abalasse as estruturas fixas das relações entre os homens e mulheres, afirmado na conclusão de seu livro.

Apesar de não buscar abalar as estruturas, no decorrer de seu livro Nísia reconhece que há diferenças profundas entre ambos os sexos. De um lado, os homens e seus poderes atribuídos, e de outro, as mulheres e a visão do sexo frágil, evidenciado como as consequências do prejuízo e do costume, termos recorrentes para se referir a algo próximo de preconceito (quando se trata do primeiro citado) e algo próximo de cultura (DUARTE, 2016) em relação ao segundo citado. A mulher convivia com essas dificuldades e enfrentamentos, afetada pela natureza masculina que não possuía bom senso e que deseja preservar a superioridade orgulhosa que tinha “naturalmente”, para Nísia. Ou seja, a natureza masculina era “ruim” e o prejuízo e o costume afetavam o espírito humano, levando os homens a se considerarem superiores às mulheres. Para ela, isso significava que:

Se um autor célebre não tivesse proferido que nada existe na Natureza tão admirável como ver os homens capazes de espanto, poderia alguém, ao menos o que não fosse inteiramente falto de bom senso, deixar de admirar o poder



que o prejuízo e o costume têm sobre o espírito humano? Era de esperar naturalmente que esses entes, feitos para dominar como modestamente se qualificam, fossem ciosos de sua superioridade e muito empenhados em a conservar (FLORESTA, 1833, p. 115).

Ao considerar essa superioridade da natureza masculina, é necessário evidenciar que houve a construção social de um homem masculino ideal já na sociedade do século XVIII. Esses elementos não apenas foram reforçados, mas também deveriam ser conservados (FURQUIM, 2013).

Tal construção social de um homem aprofundava o que Nísia denominou de prejuízo e costume. Além deles, o espírito humano e a natureza também se enquadravam quanto às diferenciações entre os homens e a mulheres. Esses termos foram difundidos nos séculos XVIII e XIX pelos ideais Iluministas¹ e eclodiram no Império brasileiro quando se tratava das reivindicações ligadas à política. Foram importantes nas reivindicações de outros segmentos da sociedade, (incluindo as mulheres), representavam a racionalidade superior do ser humano e que estava intrínseco nos indivíduos, pautando-se no objetivo de alcançar o progresso humano (HÖRNER, 2013). progresso, para Nísia, era entrelaçado com as mudanças no pensamento da população oitocentista em relação às mulheres. As pessoas virtuosas, para a autora, eram as que caminhavam rumo ao progresso e a civilidade, conceitos emprestados das ideias positivistas de Auguste Comte (1798-1857). Nísia buscou transmiti-las por meio das ligações com a condição social, política e educacional das mulheres no Brasil, após sua estadia na França.

Entretanto, e retomando ao caso das mulheres no Brasil, a situação não parecia tão otimista. Nísia nos apresenta o que ela denominava de “mulher serva”, aquela que se submetia absolutamente os homens, a partir de seu discurso não transparente (CARDOSO;

¹ Iluminismo é uma palavra que vem do alemão *Aufklärung* e significa Esclarecimento, usado para designar que os homens seriam autônomos. Isso só seria possível se cada indivíduo pensasse por si



VAINFAS, 1997). A linguagem de Nísia que evidenciava a submissão não era transparente e não se tratava de “transmissão de informações, apenas. No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição” (ORLANDI, 2001, p. 23). Com isso, durante o seu discurso, nos é demonstrado que a mulher possuía suas funções específicas, assim como os homens de seu contexto. Essas funções das mulheres ligavam-se a servidão que elas tinham que se submeter.

Isto é, havia papéis estritamente definidos entre homens e mulheres no período imperial brasileiro (CUNHA, 2013). Baseavam-se, principalmente, nos afazeres domésticos em que as mulheres deveriam exercer e às atividades relacionadas ao lar como cuidar dos membros da família, cozinhar, lavar roupas etc. Muitas das mulheres deveriam seguir os ideais católicos de suas famílias que eram reforçados pelo pensamento católico em voga no período e acentuavam a divisão entre o trabalho externo e a vida no lar. Aos homens era designado o papel de responsabilidade financeira da família, aos cargos do Império e a vida pública, havendo uma separação entre o espaço público e o privado que era reforçado pela sociedade. Já a mulher que não possuía juízo, deveria permanecer afastada da vida social, restringindo-se ao seu espaço destinado: o lar. Nísia questiona:

É o temor de nos tornar vaidosas, que os obriga a sustentar que não temos solidez, nem constância, e que estamos bem, longe de ter a profundidade de juízo que eles modestamente atribuem a si. Donde concluem com tanta sabedoria, que tem sido necessário a Providência Divina e seu senso superior concorram igualmente para nos apartar das ciências, dos governos e cargos públicos. É por uma indagação exata e sem prejuízo que se pode ver se este argumento tem solidez (FLORESTA, 1833, p. 132).

Os papéis estabelecidos que foram observados por Nísia não apenas são incluídos como uma diferenciação e servidão, como também são reforçados por ela como sinônimo de escravidão. Isso porque, segundo Oliveira (2012, p. 13), “os limites impostos pela política Imperial consistiam na preparação para o casamento, devendo este



constituir a maior aspiração das mulheres”. Uma construção social advinda, em grande medida, pelos portugueses e que pautavam praticamente toda a vida das mulheres no período. Ou seja:

Certamente os Céus criou as mulheres para um melhor fim, que paratrabalhar em vão toda sua vida. Talvez me objetará que não é trabalhar inutilmente, uma vez que com isto não fazem mais que preencher seu tempo; que não tendo sido criadas senão para escravas dos homens, a nossa única obrigação é lhes ser submissas e lhes aprazer; que quando desprezamos qualquer coisa, não somos nisso responsáveis (FLORESTA, 1833, p. 128).

Tais atribuições específicas de cada um dos sexos era reforçado pela premissa das diferenças, as quais passaram a ser questionadas. Assim, pode-se perceber que há uma busca em explicar o porquê dessas diferenças. De acordo com a sua obra literária, que representa uma construção social da realidade (PESAVENTO, 2013), Nísia retrata que a mulher não é diferente em sua alma, mas é diferente por outros motivos: a educação, a perpetuação do prejuízo e as próprias circunstâncias cotidianas que se repetem. Correspondiam, com isso, ao “aprisionamento” da mulher.

Konkel; Cardoso; Hoff (2005) destacam que as diferenças foram construídas já em meados do Brasil Colonial. Os portugueses trouxeram consigo a construção familiar em que o chefe é o homem, porque ele é o superior e o perfeito para gerir essa família, enquanto a mulher e as crianças obedeciam a autoridade desse chefe. Nesse sentido, era um uso de poder pelos homens que evidenciavam que a mulher era um “complemento” deles e que reforçou a divisão técnica do trabalho material decorrido das forças produtivas, da manufatura e da modernização da produção, levando à intensificação da divisão das tarefas na primeira metade do século XIX.

Esse pensamento de “mulher como complemento dos homens” brotou no sol da Modernidade, segundo Costa (2007). Anteriormente ao século XVIII, havia uma outra maneira de conceber os homens e as mulheres, pautando-se no modelo de sexo único. Nela, o homem era perfeito por possuir o calor vital, enquanto a mulher fazia parte do



masculino, mas de modo inferior e imperfeito por possuir menos desse calor. Com o advento da Revolução Francesa e do Iluminismo, o homem passou a ser compreendido como racional e dotado de luz natural, a ele então foi concebida a capacidade natural de aprender. Já a mulher não foi considerada racional, que pensava, indagava e refletia, construindo-se a diferenciação entre os dois sexos. Assim, Nísia expõe:

Dizem eles, a maior parte de nosso sexo tem bons intervalos, não há dúvida, mas são de pouca duração, são relâmpagos passageiros de razão, que desvanecem-se rapidamente; somos semelhantes à Lua, que obstante por si mesma, não brilha senão por uma luz emprestada; não temos mais que um falso resplendor mais próprio a surpreender a admiração do que a merecê-la; nós somos inimigas da reflexão; a maior parte de nós pensa senão por acaso, ou por arrebatamento, e não falta senão por uma rotina. Eis as graves acusações intentadas contra a maior parte das mulheres (FLORESTA, 1833, p. 131).

No entanto, mesmo que o pensamento de diferenciação entre os sexos fosse predominante no Brasil Imperial, a urbanização, mesmo que ainda modesta no início do século XIX (SCHWARCZ; STARLING, 2015), levou algumas mulheres brancas e letradas a questionarem suas devidas posições na sociedade. Começaram a questionar essas diferenças que haviam se constituído no Brasil, como a autora Nísia. As diferenças passaram a não ser entendidas e, por consequência, passaram a ser questionadas.

Além disso, pode-se notar no discurso de Floresta que há referência às outras mulheres que perceberiam os tratamentos injustos que acabavam cegando-as. Essas mulheres foram denominadas de “mulheres de bom senso”, e que correspondia ao desenvolvimento da razão. Outro elemento Iluminista que significava se esclarecer a respeito de um assunto para, dessa maneira, progredir (SILVA & SILVA, 2009). Isto é, o progresso iria salvar as mulheres que passariam a questionar cada vez mais a posição delas na sociedade:

Os homens não podendo negar que nós somos criaturas racionais, querem provar-nos a sua opinião absurda, e os tratamentos injustos que recebemos, por uma condescendência cega às suas vontades; eu espero,



entretanto, que as mulheres de bom senso se empenharão em fazer conhecer que elas merecem um melhor tratamento e não se submeterão servilmente a um orgulho tão mal fundado. Se não é suficiente ter algumas atenções para comesses entes orgulhos, é muito pouco ter com eles mais condescendência do que temos pelas crianças; conservando-se uma certa decência, é preciso servi-los absolutamente (FLORESTA, 1833, p. 127).

Contudo, não é de apenas servidão, restrição e diferenças que Nísia retrata a mulher em seus escritos. Ela também retrata uma mulher ativa que poderia questionar situação, mesmo que não viesse a ocorrer naquele contexto. Nísia buscou utilizar da religião para evidenciar que as mulheres não eram inferiores aos homens, mas virtuosas de Deus.

O elo entre os seus questionamentos e a religião cristã se deve, em grande medida, pela força que a instituição representava no Brasil. A religião oficial do Império era, “conforme a Constituição de 1824, a Católica Apostólica Romana, demonstrando

a ausência do Estado Laico” (CARVALHO, 2002, p.27). Mesmo que o pensamento Iluminista permeie a obra, e seja utilizado como forma de argumentar as capacidades das mulheres, a religião é utilizada para reforçar o retrato da mulher virtuosa. Nísia utilizou dos elementos pregados pela religião cristã no contexto e os aplicou, a fim de demonstrar que a mulher não era inferior por ser mais religiosa que os homens. Ao contrário. Isso fazia dela ainda mais virtuosa:

É permitido raciocinar sobre os preceitos divinos, nós poderíamos dar uma razão que seria em honra e não em desvantagem do nosso sexo. Deus sabe incontestavelmente a inclinação geral que os homens têm à impiedade e à irreligião, por conseguinte não devia reservar as funções religiosas a esse sexo para atrair ao menos uma parte dele aos deveres, para que tem uma oposição tão geral? Além disso, nosso sexo tendo uma inclinação natural a praticar a virtude a religião, não era necessário ajuntar mais recursos exteriores à sua graça divina, para nos atrair a um caminho, para o qual nossos corações nos conduzem (FLORESTA, 1833, p. 151).

No entanto, segundo Perrot (2006) a religião é paradoxal quando se trata da História das Mulheres. Se por um lado a religião impunha poder sobre as mulheres, restringindo-as em vários segmentos, por



outro, significava o poder das mulheres. De acordo com Perrot (2006, p. 83), ao se tratar do “poder sobre as mulheres, as grandes religiões monoteístas¹ fizeram da diferença entre os sexos e da desigualdade de valores entre eles um de seus fundamentos”. A hierarquia do masculino e do feminino é concedida pela ordem de uma Natureza criada por Deus, algo “natural”.

Em contrapartida, as mulheres fizeram da religião a base do seu contrapoder e de sociabilidade: “os conventos eram lugares de abandono e de confinamento, mas também refúgios contra o poder masculino e familiar. Lugares ainda de apropriação do saber e até mesmo de criação” (PERROT, 2006, p. 84). Portanto, Nísia soube utilizar de uma perspectiva desfavorável às mulheres e aplicá-las ao favorecimento desse discurso, por meio de sua ideologia², porque “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras do sujeito. [...] a língua é o lugar de trabalho da língua e da ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 38), não é apenas uma transmissão, como também a construção de sujeitos afetados pela língua e pela História. A autora apresenta um outro retrato que rompe com o único e exclusivo ideal de servidão e diferenciação. Ela evidencia a mulher como cientista e educadora, fazendo com que o texto adquira novos sentidos, como ocorre no uso da Literatura como fonte histórica (PESAVENTO, 2013). O texto passa a focar mais no verbo futuro, denotando ativamente sua ideologia, característico de textos com cunho político (CARDOSO; VAINFAS, 1997). Dessa maneira, Nísia elucidou que, mesmo que diferenças simples sejam inerentes entre os homens e as mulheres, elas poderiam avançar em vários segmentos que se destinavam ao sexo masculino. Nas palavras dela:

Ora, não é preciso muito trabalho para provar que nossos órgãos são muito mais finos e delicados que os dos

¹ Refere-se às religiões cuja doutrina se pauta em um único Deus.

² Segundo Orlandi (2001) a Ideologia no campo do discurso não é vista como conjunto de representações, visão de mundo ou como ocultação de realidade. Mas aparece como efeito de relação necessária do sujeito com a língua e com a História para que haja sentido.



homens: nisto todo mundo convém; por consequência, se nós gozamos as mesmas facilidades e se nos permite, como a eles, entregar-nos ao estudo, não se pode duvidar que nós avançássemos pelo menos em igual passo, nas ciências e em todos os conhecimentos úteis (FLORESTA, 1833, p. 133).

É notório que há elevada crítica à sociedade do contexto, tratando-se da educação. Ao buscar no tempo futuro essa ampliação educacional às mulheres, entende-se que haviam elevadas dificuldades das mulheres nas ciências e nos conhecimentos úteis. Ainda, de acordo com Nísia, não é apenas nas Ciências que a mulher poderia demonstrar seus talentos. Ela ainda poderia (e deveria) demonstrá-los na educação. Logo, ela questionou o porquê as mulheres não ensinavam, ao menos, outras mulheres. Por isso, recordemo-nos da dificuldade de acesso à educação das mulheres no Brasil Imperial porque, como afirma Priore (2016), a educação das mulheres era altamente restringida.

A educação significava o acesso à crítica e ao pensamento, portanto, se as mulheres a alcançassem de forma tão elevada, o poderio dos homens seria comprometido. “Era melhor que seu apetite intelectual deixasse a desejar; não deveriam dedicar-se à leitura, nem precisavam escrever” (PRIORE, 2016, p. 288). Ao criticar tal precariedade da educação feminina, Nísia expôs:

Ou seja, que por estas dificuldades aumentam alguma sutileza ao seu entendimento, ou que a Natureza lhes tenha dado um gênio mais vivo e penetrante que aos homens, o certo é que muitas os têm excedido nesse gênero. Com efeito, por que não seremos tão capazes como eles, de aprender e ensinar ao menos o nosso sexo? (FLORESTA, 1833, p. 145).

Enquanto Nísia criticava a sociedade, ela se transformava e a própria autora representava essa transformação (mesmo que minimamente). Desse modo, outras mulheres também começaram a questionar essa posição. De acordo com Priore (2016), em meados de 1830, o preconceito com a educação feminina começava a diminuir de modo muito lento. As mulheres estavam se abrindo para a cultura europeia, buscando ler artigos como a Gazeta do Rio de Janeiro e as



novelas “femininas”. Essas, por sua vez, faziam grande sucesso entre as mulheres da Corte Imperial e se espalhavam para outras leitoras. “Não demorou muito para as mulheres começarem a se erguer dessa posição. E nada poderia impedi-las de saber ler” (PRIORE, 2016, p. 289).

Nísia foi além. Evidenciou que as mulheres poderiam preencher cargos tanto na ciência, como na esfera pública do Estado, “bateu de frente” com a restrição das mulheres ao espaço público e sua “adequação natural” ao espaço privado.

Tal restrição se explicava em razão do desprendimento que não era associado às mulheres na época. Considerava-se supostamente ausente no feminino e presente no masculino, conferindo-lhe o aprisionamento das mulheres ao espaço privado (ARAÚJO, 2011). Concordando com essa ideia, fica evidente que Nísia reforçava a autonomia feminina nesses campos, em meio à uma sociedade que, como destacou Priore (2016), temia o acesso da mulher a eles. Nísia destaca:

Não poderemos tirar dos nossos espíritos e corações as obras de piedade, pregar, refutar as inovações, conduzirmos mesmas e aos outros, destruir os escrúpulos mal fundados e decidir os casos de consciência tão bem como os mais hábeis casuístas que temos? E digo mais, não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias e preenchê-los tanto como os homens (FLORESTA, 1833, p. 151).

Desse modo, a outra mulher que Nísia retrata é aquela que pode educar, pode ser cientista e pode estar em espaços que eram destinados, em suma, aos homens. Isso significa que mulheres já estavam adentrando nesses campos, mesmo que de modo indireto, sendo Nísia, um retrato dessa mulher letrada, educadora e/ou cientista: uma “Patrícia”. Ao utilizar de sua própria condição social, reforçou a importância e a necessidade de outras mulheres também serem oportunizadas a ensinar, pensar, agir.



RESULTADOS

A História das Mulheres é um campo que está em constantes transformações e que precisa ser legitimado inúmeras vezes.

Com isso, o texto literário reivindicatório de Nísia nos evidencia que a mulher Patrícia não possuía total liberdade para estudar, participar da vida pública e científica e “servia” aos homens de sua família. Mas ela não se conformou. Buscou questionar as diferenças entre os homens e as mulheres, ao indagar o porquê delas. O prejuízo (preconceito) se perpetuava, o costume (cultura) o aprofundava e a servidão, era o que predominava no contexto. A educação era uma outra área que as mulheres pouco adentravam e, quando isso acontecia, era diferente do que ocorria com os homens. Apesar das limitações, a sociedade se transformava e Nísia evidenciou as inúmeras diferenças entre o masculino e o feminino no Brasil oitocentista.

Por outro lado, ela utilizou de uma forma de dominação no contexto, a religião, para argumentar a favor das mulheres. Demonstrou que as mulheres poderiam adentrar em setores considerados “masculinos”, representando a tímida mudança da sociedade (PRIORE, 2016). Isso é de suma importância, porque nos faz escrever a História das Mulheres sem generalizarmos, como expõe Soihet (1997). A educadora Nísia Floresta evidencia muito bem isso. Algumas mulheres puderam questionar, mesmo que representassem uma parcela ínfima daquela sociedade.

Apesar de suas críticas, Nísia não pretendia reformular ou alterar a estrutura social. Não objetivava uma “revolução” e tampouco, colocar “homens contra as mulheres”. Ela possivelmente buscava menos que isso, bem menos: a liberdade de poder estudar com as mesmas disciplinas que os homens, ser uma cientista, ou ainda, o de poder educar outras mulheres.

O livro “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens” publicado em 1833, concede-nos esses possíveis retratos da mulher no período. Digamos alguns possíveis retratos porque, ao tratar-se de um texto



literário, alguns cuidados devem ser considerados, como a de uma possível aproximação do real, mas não o real em si (PESAVENTO,2013). Isso entrelaça com as especificidades dos sujeitos analisados: as mulheres. Nísia não retratou todas as mulheres do Brasil oitocentista, mas as Patrícias que detinham elevada condição econômica e social no contexto, cabendo destacar que, mesmo não retratadas por Nísia, possivelmente havia mulheres que desejavam deixar tudo como estava.

Expostas essas ressalvas, podemos afirmar que o retrato da mulher no Brasil Oitocentista, presente na obra de Nísia Floresta, consistia numa mulher que convivia diariamente com o prejuízo (preconceito) e o costume (cultura) e da autoridade dos homens, além de uma serva que se submetia ao sexo masculino. Isso por sua vez era aprofundado e reforçado pela ideia de diferenciação entre ambos os sexos, a mulher com o espaço privado, a família e o lar; e o homem com o espaço público, o gerenciamento das coisas e a autoridade sobre os membros de sua família.

De outro modo, o retrato da mulher que Nísia expôs em sua obra também evidenciava a mulher cientista e educadora. Aquela que educaria, ao menos, outras mulheres. Portanto, há um contraponto entre esses retratos da mulher no Brasil Oitocentista expostos por Nísia, coincidindo com o estudo da História das Mulheres evidenciado por Soihet (1997), Rago (1995) e Scott (1995): é fundamental não falarmos em uma única História das Mulheres, mas das Histórias das Mulheres, levando em conta as especificidades de cada um e entendermos que: elas não foram “vítimas” da história, mas sujeitos históricos ativos e construtivos.

REFERÊNCIAS

ALÔS, A. P; ANDRETA, B. L. **Crítica literária feminista: revisitando as origens.** Revista Fragmentum, Santa Maria, n. 49, Jan./ jun. 2017, [online], 1519-9894. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/CR%C3%8DTICA->



[LITERARIA- FEMINISTA-REVISITANDO-AS-ORIGENS-
AL-B4s-Andreta/6084fd47e490ea1adc50dff0fb310abb50bfffed](https://www.literaria-feminista-revisitando-as-origens-al-b4s-andreta/6084fd47e490ea1adc50dff0fb310abb50bfffed).

Acesso em: 12 ago. 2020.

ARAÚJO, Clara. As mulheres e o poder político: desafios para a Democracia nas próximas década. In: LEILA LINHARES BARSTED et. al: o Progresso das mulheres no Brasil. Brasília: **ONU Mulheres**, 2011.

Disponível em:

http://onumulheres.org.br/wpcontent/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1991.

CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, R. História e análise de textos. In: **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campos, 1997. 5ªed.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA, Carlos. Revistas femininas do século XIX: os primeiros passos. Revista *Communicare* – **Dossiê Feminismo**, v. 14, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Revistas-femininas-do-s%C3%A9culo-XIX.pdf>.

Acesso em: 29 set. 2020.

COSTA, Patricia. A. da. Diferentes concepções sobre a mulher do século XVIII aos dias atuais. In: **Janela das Andorinhas: a experiência da feminilidade em umacomunidade rural**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Karolina D. As mulheres brasileiras no século XIX. In: **ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE TRABALHO E GÊNERO ANPUH**, 2013., Vitória. *Anais...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 19 e 20 nov. 2013.

DUARTE, Constância L. **Nísia Floresta**: uma mulher à frente de seu tempo. Rio Grande do Norte: Fundação Ulysses Guimarães, 2016.

ESTACHESKI, Dulceli de L. T; MEDEIROS, Talita G. A atualidade na obra de Mary Wollstonecraft. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, Florianópolis, jan./abr. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100375. Acesso em: 27 set. 2020.

FURQUIM, Marcel. História dos Homens no Brasil: Resenha. **Revista Temporis [ação]**, Unesp, v. 15, n. 2, jul./dez. 2016. p. 196-207. Disponível



em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3845>.
Acesso em: 10 jul. 2020.

HÖRNER, Erik. Partir, fazer e seguir: apontamentos sobre a formação dos partidos ea participação política no Brasil da primeira metade do século XIX. In: MARSON, Izabel; OLIVEIRA, Cecília H. L. de S. Monarquia, **Liberalismo e Negócios no Brasil: 1780-1860**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 213-240.

ITAQY, Antonio C. de O. **Nísia Floresta: ousadia de uma feminista no Brasil do século 20**. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KONKEL, Eliane N; CARDOSO, Maria A; HOFF, Sandino. A condição social eeducacional das mulheres no Brasil Colonial e Imperial. **Revista Roteiro Unoese**, v. 30, n. 1, p. 35-60, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2753805>. Acesso em: maio 2020.

MARTINS, Giovana; CAINELLI, Marlene R. O uso da Literatura como fonte histórica e a relação entre Literatura e História. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**, 7., 2015, Londrina. Anais...Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015, p. 3889-3900. Disponível em:<http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

MATTOS, M. de F. da Silva C. G de. **O sentido da Modernidade no imaginário do século XIX**. *Dobras*, v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/291>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2006.

PESAVENTO, Sandra. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura**. *Revista História da Educação*, ASPHE/FAE UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30220>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PRIORE, Mary Del. Coisas de mulher. In: **__Histórias da gente brasileira: Império**. São Paulo: Leya, 2016.



RAGO, Margareth. As mulheres na Historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia L. (org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: Unesp, 1995.

Disponível em:

https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margarethas_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf . Acesso em: 09 abr. 2020.

SCHWARCZ, L. M; STARLING, H. M. Regências ou o som do silêncio. In: ____ **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVA, Kalina V; SILVA, Maciel H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, R. **Domínios da História: Ensaio sobre Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campos, 1997. 5ª ed.

FONTE HISTÓRICA

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens**. Porto Alegre: 1833. In: BEZERRA, Gleire B. A; SILVA, Elisiane da. (org.). Nísia Floresta Brasileira Augusta - uma mulher a frente de seu tempo. Rio Grande do Norte: Fundação UlyssesGuimarães, 2016, p. 109-164. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Nisia-Floresta-Completo.pdf>. Acesso em: vários acessos.



PEDAGOGIA SISTÊMICA: A EXPERIÊNCIA DO SENAI/SC CAMPUS JOINVILLE NO CURSO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Systemic Pedagogy: the experience of SENAI/SC campus Joinville in the Systems Analysis and Development of Computer course

Alisson de Souza¹
Dhyonatan Santos de Freitas²
Levy Freitas de Lemos³

Palavras-chave: Pedagogia Sistêmica, Curso Superior de Tecnologia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Metodologia de Educação.

Keywords: Systemic Pedagogy, Higher Course in Technology, Analysis and Systems Development, Education Methodology.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a realidade do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), ofertado pelo Centro Universitário SENAI/SC Campus Joinville, que se utiliza de uma Pedagogia Sistêmica como base para a formação do conhecimento de seus alunos. Entende-se que o uso de dinâmicas relacionadas a esse pensamento pedagógico pode englobar o acadêmico nos diferentes espectros do prisma que forma seu conhecimento e sua experiência, permitindo que sua formação se torne mais ativa e eficiente. Com isso, levou-se a uma crescente demanda de pessoas interessadas e um aumento significativo no número de ingressantes no curso de ADS. Mas como funciona um curso que se utiliza da Pedagogia Sistêmica como uma aplicação para a sua

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), alisson.souza05@gmail.com.

² Mestre em Computação Aplicada pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), dhyonatan.freitas@edu.sc.senai.br.

³ Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Mestre em Gestão e Estratégia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), levylemos@hotmail.com.



realidade? Para responder essa pergunta, faz-se necessário num primeiro capítulo dessa obra apontar como está estruturada legalmente a autorização e o funcionamento de CSTs no Brasil. Para além, o segundo capítulo trará um pouco da contextualização da Pedagogia Sistêmica, bem como, da Teoria Geral de Sistema, na qual ela é embasada. Então, finalmente, o terceiro capítulo trará um relato sobre a experiência da aplicação dessa pedagogia no CST em ADS do SENAI/SC Campus Joinville.

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA: LEI E AUTORIZAÇÃO

Num primeiro momento, é preciso compreender o que é o Curso Superior de Tecnologia (CST). Esses são cursos que fazem parte da Educação Superior brasileira. Desde 1969 é um modelo que vem recebendo aprimoramentos como, por exemplo, a adesão e estruturação de novos cursos. Por meio do Decreto-Lei Nº 547, de 18 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), foi autorizada organização e o funcionamento de cursos de curta duração e de caráter superior, os quais poderiam ser criados pelas Escolas Técnicas Federais, mantidas pelo, então, Ministério da Educação e Cultura. Isto é exposto no primeiro artigo do Decreto-Lei, que afirmava:

[...] Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969).

As condições que envolviam a estrutura e o funcionamento dos cursos seriam estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação de modo individual e particular. Além disso, os diplomas dos CSTs seguiriam a forma prevista na Lei Nº 5.540, artigo 27, inciso 1 que dizia à época que “[...] será livre a associação de instituições oficiais ou particulares de ensino superior na mesma entidade de nível universitário ou federação” (BRASIL, 1968).



Avançando no tempo, foi promulgada a Lei Nº 9.394 de 2007, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de definir qual o caminho que a educação nacional seguiria a partir dali. Além disso, a Lei Nº 11.741 de 2008 veio para complementar e alterar algumas disposições do Capítulo III a respeito das tratativas sobre o tema Educação Profissional e Tecnológica. Foram, assim, alterados alguns dispositivos da Lei Nº 9.394 “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 1996, 2008).

O Capítulo III, Da Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 39, apresenta que este modelo está integrado com os diferentes níveis e modalidades educacionais, além de questões científicas, tecnológicas e profissionais. Para tanto, os cursos de educação profissional e tecnológica poderiam ser apresentados e organizados por meio de eixos tecnológicos, permitindo que fossem construídos diferentes itinerários formativos. Com isso, esses cursos, conforme o inciso 2º, parágrafo III, poderiam ter caráter profissional tecnológico para cursos de graduação e pós-graduação. E ainda, afirma que (BRASIL, 1996, 2008):

[...] § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Já o artigo 40 prevê que a educação se utilizaria de estratégias e articulações com o ensino regular e a educação continuada. Ele seria complementado pelo Decreto Nº 5.154 de 2004, definindo que a educação profissional seria desenvolvida a partir de cursos de programas que estivessem ligados a uma qualificação profissional que englobassem a educação profissional tecnológica de nível de graduação e de pós-graduação, que, conforme complementado pelo Decreto Nº 8.268, de 2014, definiria que (BRASIL, 2004, 2014):



[...] § 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do caput serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação.

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

Atualmente, é possível afirmar, que os CSTs são formações específicas, voltadas para um conhecimento fortemente conectado aos processos tecnológicos. São cursos que se diferenciam dos bacharelados e das licenciaturas, pois possuem um tempo reduzido e uma estrutura particular, em comparação com essas formações. Contudo, não deixam de cumprir os requisitos de uma graduação. Os cursos que possuem tal formato, estão dispostos no documento Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre os eixos que são disponibilizados para a concepção desses cursos, é possível citar os seguintes que se encontram no CNST: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; e turismo, hospitalidade e lazer. Após a conclusão do um CST, permite-se seguir em formações complementares ou que dão seguimento a aquisição de conhecimentos, como pós-graduações stricto e lato sensu que estejam coerentes e englobem o itinerário de sua formação. Possíveis pré-requisitos que venham a ser previstos para o ingresso num curso de pós-graduação deverão ser complementados e, por consequência, atendidos pelo acadêmico. A carga-horária



mínima aplicada para esse tipo de curso é estabelecida entre 1.600, 2.000 e 2.400 horas, tendo por objetivo a formação de um profissional capacitado para desempenhar diferentes atribuições que venham a ser exigidas no âmbito profissional e educacional (BRASIL, 2018).

Essa elucidação se faz importante pois o curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) pelo Centro Universitário SENAI/SC Campus Joinville possui um caráter de cunho tecnológico. Para isso, a instituição aplica os modelos estruturados a partir da Pedagogia Sistêmica. Portanto, num primeiro momento, faz-se necessário compreender o que é, de fato, esse modelo pedagógico.

PEDAGOGIA SISTÊMICA: UM NOVO PARADIGMA

Ao se falar da formatação e da formação da Pedagogia Sistêmica, é preciso conhecer um pouco sobre a Teoria Geral dos Sistemas. O SENAI Campus Joinville realiza a aplicação desse modelo no curso de ADS, buscando atingir diretamente as necessidades e urgências encontradas ao longo da caminhada da formação do acadêmico. Edgar Morin afirma que é uma urgência reformar o pensamento humano a fim de que ele seja capaz de compreender, discutir, analisar e atuar nos desafios apresentados por uma sociedade cada vez mais globalizada e com culturas que se mostram cada vez com menores fronteiras (MORIN, 2002). Para ele (2002, p.35):

[...] É urgente uma reforma do pensamento humano para que, como sociedade, possamos responder com competência e habilidade aos desafios da globalidade, da complexidade da vida cotidiana. Precisamos desenvolver competências para enfrentarmos a incerteza presente em nossa realidade, como também no processo de construção do conhecimento.

Contudo, a partir desse pensamento, surgem questionamentos pertinentes: como a educação pode ajudar nesse processo, enquanto aprimoramento de conhecimentos e questões emocionais? Como tudo isso se aplica na educação formal e aos seus métodos avaliativos?



Tratando especificamente sobre avaliações, Scallon (2015) afirma que, em momentos de motivação e desafio pessoal vinculados à educação, elas colocam à prova o psicológico e conhecimento do aluno. Ali o estudante deve dispor de um repositório de saberes, sendo capaz de demonstrar domínio ao deliberá-los. É necessária uma evolução do conceito avaliativo, deixando de utilizar um método puramente baseado em rendimentos em avaliações, aderindo à uma metodologia que se baseia em competências. É isso o que propõe a metodologia ativa. Scallon afirma que “[...] para realizar certas tarefas, o aluno deve dispor de um repertório de saberes, além de ser capaz de utilizá-los deliberadamente, e até se pode exigir que demonstre isso no fim de uma aprendizagem” (2015, p.108).

Mas como avaliar por meio de uma Pedagogia Sistêmica modelo pedagógico? A avaliação é um processo de continuidade, ou seja, o conhecimento não é adquirido de modo isolado, disposto apenas numa disciplina ou conteúdo. O método da aprendizagem deve conter um processo de isolamento para compreensão do conteúdo. Contudo, o aluno, ao fim do estudo, deve ser capaz de relacionar os aspectos apresentados, tendo a capacidade de elaborar uma reflexão crítica e utilizar da intertextualidade para compreender ou explicar algo. A isso é dado o nome de competência, ou seja, é a capacidade, a potencialidade ou a característica do indivíduo de mobilizar recursos próprios ou exteriores de maneira interiorizada e segura quando vivenciada uma situação-problema, usando o seu saber-fazer e saber-ser (SCALLON, 2015). Segundo Scallon (SCALLON, 2015, p.143):

[...] A competência é uma capacidade, uma potencialidade (não observável) ou, ainda, uma característica permanente dos indivíduos. Um indivíduo é competente mesmo se estiver momentaneamente inativo. A competência se distingue, então, da noção de desempenho, que é sua manifestação concreta.

A partir dessa concepção, o Centro Universitário SENAI/SC Campus Joinville buscou uma metodologia que desse um maior sentido o dia-a-dia do CST em ADS. Aqui, teve-se um contato inicial e posterior



aplicação de uma Pedagogia Sistêmica para esse curso. Porém, antes de adentrar, efetivamente, no que é a Pedagogia Sistêmica, é preciso trilhar uma breve caminhada pela Teoria Geral dos Sistemas. De acordo com Morin (2002), esse seria um sistema que atua em meio a uma unidade complexa, buscando interrelações entre pessoas, ambientes e conhecimentos internos e externos ao processo. Segundo Núñez (2017, p.170):

[...] assumir um pensamento sistêmico e ter uma empatia sistêmica, tentando observá-lo em seu contexto concreto, não apenas individual. É essencial que você tome cuidado para detectar e reconhecer as relações com cada um, tendo em mente que a atenção dos alunos é sempre focada neles mesmo e que algumas de suas dificuldades e problemas são uma tentativa de compensar necessidades ou de responder a conflitos em seu sistema familiar.

Segundo Bertalanffy (2009, p.59), ela “seria um instrumento capaz de fornecer modelos a serem usados em diferentes campos e transferidos de uns para outros”. Sendo assim, essa teoria é uma ciência que busca a “totalidade” para conhecimentos e conceitos, até então, vagos ou nebulosos. A partir dessa teoria, seria possível formular um estudo lógico-matemático que pode ser aplicado à várias ciências. Um estudo que alia conceitos formais com acontecimentos casuais. O autor indica que os principais propósitos da Teoria Geral dos Sistemas são (BERTALANFFY, 2009, p.63):

[...] 1) Há uma tendência geral no sentido da integração nas várias ciências, naturais e sociais.

2) Esta integração parece centralizar-se em uma Teoria Geral dos Sistemas.

3) Esta teoria pode ser um importante meio para alcançar uma teoria exata nos campos não físicos da ciência.

4) Desenvolvendo princípios unificadores que atravessam “verticalmente” o universo das ciências individuais, esta teoria aproxima-nos da meta da unidade da ciência.

5) Isto pode conduzir à interação muito necessária na educação científica.



Essa visão proporcionada pela Teoria Geral dos Sistemas compreende que é preciso relacionar, entrelaçar, todo conteúdo de maneira profunda. É preciso adentrar ao inconsciente, para despontar o local de pertencimento de cada indivíduo e revelar forças e potencialidades. É uma harmonia. “[...] Assim se desvela a consciência da grande alma cujo peso se esclarece nas ordens em sequência lógica, revelando e afirmando a presença dos princípios, que produzem em seu conjunto à harmonia do sistema” (VIEIRA; SIVEK; CAVALCANTE, 2014).

A partir da Teoria Geral dos Sistemas é que foi pensada e estruturada a Pedagogia Sistêmica. Ela é uma possibilidade para trazer um novo olhar do prisma de como é pensada e aplicada a Educação, uma vez que considera o aluno como parte de um sistema que é integrado. Tal fato permite que elas sejam percebidas como pessoas compostas por uma complexa rede interrelacionada de fatos, histórias e concepções, por exemplo. Pessoas essas que não são um ser isolado no mundo (MORIN, 2002). Segundo Socoloski (2022), a Pedagogia Sistêmica surge no campo educacional como um novo paradigma que apresenta uma forma diferente de se pensar a educação. Ela seria capaz de relacionar família, aluno e docente, a partir de experiências particulares que venham a fazer sentido numa relação com a própria educação. Para melhor elucidar como a Pedagogia Sistêmica se mostra como uma opção educacional efetiva, Garcia, Vilaginé e Enrich trazem uma breve comparação entre ela e a Pedagogia Sistêmica. Assim, foi adaptada e apresentada uma breve lista comparativa entre os dois modelos pedagógicos (GARCIA; VILAGINÉS; ENRICH, 2011):

a. Pedagogia Clássica

- Centrada no conhecimento e na realização acadêmica
- Aprendizagem é pulverizada
- Importância na aprendizagem do acadêmico
- Avaliação majoritariamente quantitativa
- Professor é ator principal



- Favorece a inteligência cognitiva
- b. Pedagogia Sistêmica
 - Centrada na evolução ordenada que evidencia a fluidez do processo
 - Aprendizagem é articulada
 - Importância na fluidez da vida acadêmica
 - Avaliação qualitativa
 - Professor é ponte de interação
 - Favorece as diferentes formas de inteligência, inclusive emocional

A partir dessa concepção, a Pedagogia Sistêmica estaria estruturada a partir de duas linhas de pensamentos: a fenomenológica, observando o grupo em que o indivíduo se inseriria, e a construtivista, que trataria a individualidade do ser humano enquanto parte desse grupo (VIEIRA; SIVEK; CAVALCANTE, 2014). E, em especial, essa pedagogia busca evidenciar uma inclusão harmoniosa em conceitos educacionais, inseridos num determinado campo, e a educação de qualidade. Socoloski (2022, p.48) afirma que:

[...] Para a Pedagogia Sistêmica, a inclusão harmoniosa de todas as partes no campo educacional é um princípio básico para uma educação de qualidade. Contudo, é preciso incluir todos os membros da comunidade educacional, ou seja, o ser humano em todas as suas dimensões. Assim, se faz necessário entender a educação e o ato de educar como uma relação complexa de sistemas que inter-relacionam e se influenciam de forma mútua, já que nossa vida e realidade não são fragmentadas.

Núñez (2017) afirma que a Pedagogia Sistêmica busca atuar de modo a proporcionar a oportunidade para o aluno ser o mais ativo possível em seu processo educacional, sem que perca sua individualidade, sejam feridas possíveis fragilidades ou desapercibidas potencialidades. Por isso, é primordial que o docente esteja atento, preparado e aberto para quaisquer indícios de que seu processo educacional possa ir se aprimorando. Assim, é preciso que ele seja capaz de:



- a. Promover atitudes interculturais positivas, a partir de uma postura que preze: pelo respeito, pela abertura, pela compreensão e pela tolerância, por exemplo.
- b. Melhorar a autoestima dos alunos ingressantes, em especial, aqueles que fazem parte de quaisquer minorias, proporcionando a eles plena adaptação e acolhimento nesse processo.
- c. Fomentar a convivência e a colaboração entre todos os alunos que se encontram inseridos no processo educacional, independentemente de sua formação anterior ou seu momento temporal (trilha, semestre ou ano) no curso.
- d. Favorecer a igualdade de oportunidades a todos os alunos que fazem parte desse processo educacional.

Observando que esse modelo trazia um maior sentido para o processo educacional do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas oferecido pelo SENAI Campus Joinville, ele foi tomado como uma diretriz norteadora. Por isso, nesse momento se faz necessário conhecer essa realidade educacional, apresentando um breve relato sobre a aplicação da Pedagogia Sistêmica nesse cenário.

PEDAGOGIA SISTÊMICA APLICADA: UMA EXPERIÊNCIA NO SENAI CAMPUS JOINVILLE

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), junto da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), atuam de maneira articulada com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) em prol da promoção e do estímulo da inovação industrial através da educação, de consultorias, da pesquisa aplicada e de serviços técnicos e tecnológicos. Sua atuação busca atender à crescente demanda por trabalhadores qualificados e atualizados no mercado de trabalho por meio de cursos e programas customizados para a realidade de cada empresa e segmento industrial. Dentre os cursos oferecidos estão a oferta de: ensino médio, cursos de aprendizagem industrial, cursos técnicos, graduação, pós-graduação, extensão e qualificação



profissional. Dentre os cursos de graduação tecnológica, o Centro Universitário SENAI/SC Campus Joinville oferece o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Desde 2014, a crescente demanda foi exigindo que a instituição se adaptasse e ampliasse sua oferta de vagas. Atualmente, o curso de ADS possui uma oferta anual de 40 vagas. Esse curso é desenvolvido ao longo de três anos. Desde seus primórdios, o CST em ADS procurou atuar com uma abordagem pedagógica diferenciada. O desafio de encontrar a melhor abordagem indicou a viabilidade de trabalhar com uma situação-problema, a qual coloca o estudante diante de uma série de decisões a serem tomadas visando o alcance de um objetivo escolhido por ele ou que lhe foi proposto (NUNES, 2007). Assim, adotou-se a Pedagogia Sistêmica, proporcionando ao acadêmico um ambiente que fosse cada vez mais acolhedor, inovador e de desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e capacidades técnicas, bem como o aprimoramento das habilidades socioemocionais, sem descartar as possibilidades que o mercado de trabalho exigia.

Ao adotar esse modelo pedagógico, o curso desenvolveu uma consciência de que o aprimoramento de abordagens e conteúdos era primordial para um melhor desenvolvimento desse acadêmico. Neste período, a Pedagogia Sistêmica proporcionou mudanças no processo de ensino aprendizagem do curso, bem como mudanças físicas na estrutura dos laboratórios. Passou-se a proporcionar cada vez mais um espaço pensado no estudante, o qual permite que o estudante possa desenvolver-se nas capacidades técnicas e socioemocionais, trabalhando em equipes e resolvendo problemas reais de alguma indústria de software regional. Também, colocou-se o professor no papel de um mediador do conhecimento, atuando entre as trilhas de conhecimento pensadas e desenvolvidas para um aprimoramento socioemocional do acadêmico, das competências exigidas pelo mercado de trabalho e nas exigências e cumprimentos dispostos e estabelecidos pelo Ministério da Educação para a oferta do curso. Toda



essa estrutura é montada e pensada para que permita ao acadêmico a evolução do seu conhecimento e o avanço dos conteúdos programáticos respeitando sempre a individualidade de cada um deles, bem como suas possíveis capacidades e/ou limitações. Além disso, as trilhas de conhecimento são atemporais, permitindo que cada estudante se desenvolva de forma descentralizada e autônoma.

Com a estruturação do CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas a partir da Pedagogia Sistêmica, os resultados foram significativos para sua formação, evolução e inclusão no mercado de trabalho. A aplicação dessa metodologia permitiu que o egresso tivesse um contato mais próximo com a área socioeducacional e com o mercado de trabalho. Como uma oportunidade para a área da Educação e Social, o acadêmico tem a oportunidade de conhecer e entrar em contato com o desenvolvimento de pesquisas, a partir dos mais diversos tipos de publicações e comparações entre autores, além da observação e análise da realidade em que está inserido, a fim de observar lacunas e possibilidades para o aprimoramento de processos educacionais e o atendimento às necessidades sociais latentes. No âmbito mercadológico, o egresso é capaz de conceber um perfil mais próximo das necessidades da indústria de software, em especial da região Norte e Nordeste de Santa Catarina, tornando esses profissionais disputados no mercado de trabalho. O objetivo do SENAI Campus Joinville é buscar-se sempre uma maior e melhor formação. O egresso do curso demonstra, além das capacidades técnicas, conhecimentos e experiências necessárias para suprir a necessidade de equipes de alto desempenho, colaborando para o crescimento da indústria e conseqüentemente da área de aplicação.

Por fim, é preciso destacar que anualmente o SENAI Campus Joinville propõe um Comitê Técnico Setorial com as empresas de desenvolvimento de software da região para debater a inclusão de novas tecnologias no curso e também validar a absorção de egressos por essas empresas. Nesses debates, são externados resultados



positivos e negativos sobre a integração desses profissionais no organismo das organizações, haja vista as habilidades que a metodologia de educação empregada no curso proporciona, sendo responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe, capacidade de resolver problemas e capacidade de receber feedbacks as principais habilidades. Permite-se, assim, uma constante revisão do modelo aplicado com o objetivo de aprimorar o processo educacional disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os CSTs são possibilidades abertas para o ambiente acadêmico que busca uma caminhada diferente do bacharelado e da licenciatura. Por meio de uma forte conexão com os processos tecnológicos, é possível conhecer as áreas e os eixos educacionais propostos e disponíveis pelo MEC. Ao todo, o Ministério da Educação reconhece 13 eixos como aqueles que precisam de uma maior e melhor formação acadêmica, frente as necessidades do mercado e da sociedade.

A partir dessas autorizações e promulgações publicadas pelo MEC, o SENAI Campus Joinville pôde atuar na promoção do curso de ADS, que busca capacitar o acadêmico para atuar nas mais diferentes frentes tecnológicas: desenvolvimento de software, análise de problemas e requisitos ou observando oportunidades para a área educacional, por exemplo. Porém, ao observar a realidade em que se propunha tal curso, observou-se a necessidade de buscar uma metodologia pedagógica que se comunicava adequadamente com ele. Assim, foi proposta uma Pedagogia Sistêmica para a aplicação de uma estrutura educacional que se adaptasse a realidade do aluno, sem perder de vista as obrigações institucionais e que eram propostas na grade curricular. A partir de uma visão baseada na Teoria Geral dos Sistemas, que propõe uma observação e análise do indivíduo, sem descartar ou desconectar sua realidade, a Pedagogia Sistêmica se forma. Por isso, é uma teoria que busca observar os sistemas a partir



da interrelação entre os mais diversos aspectos da vida humana, seja social ou educacional, como aqui se propõe. A Pedagogia Sistêmica busca atuar de maneira a oportunizar que o acadêmico se torne parte ativa no processo de educação, sem invadir ou denigrir sua individualidade, suas fragilidades ou suas potencialidades, por exemplo (ADÃO; DICKEL; SOUSA, 2012).

Assim, a experiência do CST em ADS do SENAI Campus Joinville evidencia que a Educação é volátil e necessita de uma observação constante sobre quais as necessidades dos alunos. Por isso, a instituição optou por adotar a Pedagogia Sistêmica como forma de estruturação desse curso, permitindo que o acadêmico tivesse acesso aos conteúdos formais sem que: etapas fossem ultrapassadas; questões particulares fossem desrespeitadas; ou facilidades e dificuldades educacionais fossem ignoradas. Por meio de um modelo que exige uma constante adaptação, o curso de ADS permitiu levar aos estudantes a possibilidade de conhecerem técnicas de pesquisas acadêmicas, sem que as portas do mercado de trabalho fossem fechadas. Por meio de um relacionamento constante, busca-se apresentar e ajudar que o aluno encontre a melhor caminhada ao longo de sua formação, atingido seus objetivos de maneira plena.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Nilton Manoel Lacerda; DICKEL, Marlow Rodrigo Becker; SOUSA, Silvio Luis de. **Escola sistêmica**: relato de uma práxis no SENAI de Joinville-SC. Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial - ISSN - 1983-1838, Chapecó, Sc, p. 100-120, 29 nov. 2012. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/267>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei no 547, de 18 de abril de 1969**. Diário Oficial da União, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.



BRASIL. **Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004**. Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto no 8.268, de 18 de junho de 2014**. Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008**. Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Perguntas Frequentes / Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia/perguntas-frequentes>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GARCÍA, Angélica Patricia Olvera; VILAGINÉS, Mercè Traveset; ENRICH, Carles Parellada. ***Sintonizando las miradas: soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia***. Tlalnepantla de Baz, MEX: Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

NÚÑEZ, Quintín Álvarez. ***Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva***. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, POR, v. 37, n. 37, p.165-179, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6237/3807>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NUNES, Simone Costa. **A inserção da noção de competências em cursos de graduação em administração**. 2007. 438 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Orientador: Allan Claudius Queiroz Barbosa, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EMLE-72ZH3K/1/tese_simone_costa_nunes.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução Juliana Vermelho Martins. 1. ed. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2015.



SOCOLOSKI, Dieniffer. **Pedagogia Sistêmica e suas contribuições**: um olhar para as relações e inter-relações entre família e escola no contexto de complexidade educacional. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Orientador: Carla Luciane Blum Vestena, Guarapuava, Pr, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1899>. Acesso em: 14 ago. 2022.

VIEIRA, Maria Dias Cavalcante; SIVEK, Clara Shinayder; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia sistêmica**: contexto e fundamentos. Revista Expressão Católica, Quixadá, CE, v. 1, n. 4, p. 113-121, jan. 2015. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1443>. Acesso em: 14 ago. 2022.

VON BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.



PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INCLUSÃO DE ATIVIDADES ASSISTIDAS POR ANIMAIS EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Perception of university students about the inclusion of animal-assisted activities in the university environment

Ana Lucia Lacerda Michelotto

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudante; Promoção do Bem-estar; Terapia Assistida por Animais; Universidade.

Keywords: Universities; Students; Health Promotion; Animal Assisted Therapy; Universities.

INTRODUÇÃO

O ingresso e a permanência no ensino superior trazem vários desafios aos jovens, sendo uma etapa importante para o seu desenvolvimento, representando uma transição significativa no seu cotidiano. As mudanças e desafios enfrentados podem impactar negativamente na aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, além de elevar os riscos de evasão, devido a níveis elevados de estresse. Ainda, estudantes universitários são propensos à distúrbios do sono, uso de substâncias e até o suicídio (LIU et al., 2019; PASCOE et al., 2020; MICHELOTTO et al., 2022).

Buscando estratégias inovadoras para elevar a sensação de bem-estar e sentimento de pertença de estudantes universitários, atividades assistidas por animais (AAA) com cães terapeutas podem proporcionar estes benefícios por minimizar o estresse e sentimentos de solidão e de depressão (BINFET, 2017; WELLS, 2009; KATCHER e BECK, 2010; CROSSMAN, 2015). Também, ações com cães terapeutas a estudantes universitários mostrou incentivar o contato entre as pessoas (BERNSTEIN et al., 2000).



OBJETIVO

O presente estudo objetivou investigar a percepção de estudantes universitários sobre a inclusão de cães terapeutas no campus universitário.

MATERIAIS E MÉTODO

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) sob o registro 3.048.013.

O estudo foi realizado entre os meses de março e junho do ano de 2019, na PUCPR, Curitiba, Paraná. Para a participação na pesquisa, estudantes de primeiros e últimos períodos dos cursos de Medicina Veterinária, Psicologia e Fisioterapia foram convidados, e após o esclarecimento a respeito do estudo, os estudantes que mostraram interesse em participar da pesquisa receberam um questionário a ser preenchido no ato, contendo também o termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado para a participação deles.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudantes independente de gênero, idade, raça, cursando períodos iniciais ou finais dos cursos de Medicina Veterinária, Psicologia e Fisioterapia, devidamente matriculados na universidade, e que tinham interesse em participar da pesquisa, assim como consentissem no uso das informações no âmbito do estudo.

O questionário utilizado foi elaborado para tal pesquisa e devidamente orientado por estatístico para a aplicação no presente estudo. As questões traziam perguntas sobre a percepção de atividades com animais terapeutas na universidade, sobre quais ambientes os animais terapeutas poderiam frequentar e sobre a contribuição de cães terapeutas na experiência acadêmica dos estudantes.



RESULTADOS

O total de estudantes respondentes foi 259. Com relação ao interesse de atividades com cães terapeutas na universidade, 91,5% dos estudantes concordaram plenamente, 4,7% deles concordaram parcialmente, 3,1% não concordaram e 0,7% deles foram indiferentes. Quando foram questionados sobre os ambientes onde os animais deveriam frequentar para a realização das AAA, 9,1% preferiram locais abertos, 3,5% deles optaram pelas clínicas, 7,14% por áreas comuns, 0,8% pelas salas de aula e 79,5% deles responderam que os animais poderiam frequentar todos os espaços da universidade.

Com relação a contribuição dos cães terapeutas na experiência universitária, 78,0% identificaram como positiva essa contribuição enquanto 1,9% deles desconheciam a contribuição dos cães na experiência universitária.

DISCUSSÃO

Este estudo investigou a percepção de estudantes universitários à introdução de animais terapeutas no ambiente acadêmico, e como resultado principal observou-se a percepção positiva da maioria dos entrevistados. A maioria dos estudantes, responderam que as AAA poderiam ser realizadas em todos os locais de convivência e de atividades acadêmicas. Tendo em vista os efeitos benéficos já demonstrados da AAA aplicada aos estudantes em outros países (BINFET et al., 2018; PENDRY et al., 2019), os resultados do presente estudo trazem boas possibilidades para o uso de atividades com cães no acolhimento e bem-estar dos estudantes.

O estresse é um dos fatores mais influentes à diminuição da capacidade de adaptação e na evasão dos alunos (WINTRE e YAFFE, 2000), além de resultar em dificuldades de relacionamento dos estudantes com a universidade (MICHELOTTO et al., 2022). A adesão e permanência dos estudantes, com qualidade de aproveitamento e bem-estar, podem estar ligada ao ambiente mais acolhedor, receptivo e



estimulante. Assim, acredita-se que a criação de programas para melhorar o bem-estar dos estudantes universitários trará resultados no favorecimento do sucesso acadêmico, visto que estudantes com menos estresse apresentam melhor aproveitamento acadêmico (STUPNISKY et al., 2013; DELGADO et al., 2018).

CONCLUSÃO

O presente estudo demonstra a percepção positiva dos estudantes universitários para a implementação de AAA no campus.

REFERÊNCIAS

- BINFET, J. T. 2017. "The Effects of Group-administered Canine Therapy on University Students' Wellbeing: A Randomized Controlled Trial." **Anthrozoös** 30 (3): 397-414.
- BINFET, J.T., PASSMORE H.A., CEBRY A., STRUIK K., MCKAY C. Reducing university students' stress through a drop-in canine-therapy program. **Journal of Mental Health**. 2018; 27(3):197-204.
- BERNSTEIN, P.L., FRIEDMANN, E., MALASPINA, A. Animal-assisted therapy enhances resident social interaction and initiation in long-term care facilities. **Anthrozoös**, v. 13, n. 4, p. 213-224, 2000.
- CROSSMAN, M.K., KAZDIN, A. E., KNUDSON, K. 2015. Brief Unstructured Interaction with a Dog Reduces Distress. **Anthrozoös** 28 (4): 649-659.
- DELGADO C., TOUKONEN M., WHEELER C. Effect of Canine Play Interventions as a Stress Reduction Strategy in College Students. **Nurse Education**. 2018; 43: 149- 153 Doi: 10.1097/NNE.0000000000000451.
- KATCHER, A.H.; BECK, A.M. Newer and older perspectives on the therapeutic effects of animals and nature. In: **Handbook on animal-assisted therapy**. Academic Press, 2010. p. 49-58.
- LIU C.H., STEVENS C., WONG S.H.M., YASUI M., CHEN J.A. The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. **Depression and Anxiety**. 2019;36(1):8-17. Doi: 10.1002/da.22830.
- PASCOE M.C., HETRICK S.E., PARKER A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. **International Journal of Adolescence and Youth**. 2020; 25(1): 104-112. Doi <https://Doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>.



PENDRY P., VANDAGRIFF J.L. Animal Visitation Program (AVP) Reduces Cortisol Levels of University Students: A Randomized Controlled Trial. **Aera Open**. 2019; 5(2).

<http://dx.Doi.org/10.1177/2332858419852592>.

MICHELOTTO, A. L. L.; RIZZON CINTRA, A. C.; WEBER, S.; MICHELOTTO JUNIOR, P. V.; GEBER, S. P. .; AMORIM, C.; TORRES, P. L. .; SOTOMAIOR, C. S. . Stress level affects health and academic performance of undergraduate students in health sciences area courses. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e39311427488, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27488.

STUPNISKY R.H., PERRY R.P., RENAUD R.D., HLADKYI S. Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. **Learning and Individual Differences** 2013; 23: 151 - 157

WELLS, D.L. The effects of animals on human health and well-being. **Journal of social issues**, v. 65, n. 3, p. 523-543, 2009.

WINTRE M.G., YAFFE M. First-year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships with Parents. **Journal of Adolescent Research**. 2000; 15:9-37.



PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO DE OBJETO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO.

OBJECT DEVELOPMENT RESEARCH: A METHODOLOGICAL POSSIBILITY FOR EDUCATION

Roque Corrêa Júnior¹
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau²
Beatriz Maria Zoppo³
Diego Andrade de Jesus Lelis⁴

Palavras-chave: Pesquisas em Educação; Desenvolvimento de Objeto; Metodologias de Pesquisa.

Keywords: Research in Education; Object Development; Research Methodologies.

INTRODUÇÃO

Fazer pesquisa não é uma tarefa fácil. Pesquisar envolve criar, criticar, levantar hipóteses e estar preparado para os mais variados tipos de situação. Desde a escolha do tema à definição do referencial teórico, há um longo caminho a ser percorrido.

Nesse contexto, desenvolver uma boa metodologia de trabalho se torna essencial ao pesquisador contemporâneo, pois ela norteará a escrita de um bom texto acadêmico. Van Der Maren (2004) demonstra que é necessário compreender a pesquisa de maneira crítica, procurando sempre formas estratégicas para a escolha do método. Por isso, é fundamental ao pesquisador compreender o seu contexto, o seu tema de pesquisa e, sobretudo, a forma como compreende o objeto do conhecimento.

Tendo como pressuposto a construção do trabalho científico, este resumo traz um relato de experiência pautado na seguinte questão:

¹ Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, roquejunior94@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dilmeire.vosgerau@pucpr.br.

³ Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, beazoppo@hotmail.com.

⁴ Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, diegolellis09@hotmail.com.



como é organizada uma pesquisa científica sob a ótica da Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto tem uma abordagem qualitativa, que “tenta se aproximar do mundo interior, das representações e da intencionalidade dos atores humanos envolvidos em trocas simbólicas e como eles estão inseridos na educação” (VAN DER MAREN, 2004, p. 136, tradução nossa). Essa construção humana é evidente ao longo do processo, pois há uma intrínseca relação entre pesquisador e participante, na qual a compreensão do contexto torna-se imprescindível para promover uma proposta de ensino e aprendizagem significativa e prática (VAN DER MAREN, 2004).

O conhecimento prático, segundo Van Der Maren (2004), deve ser um processo reflexivo, no qual o pesquisador precisa assumir a postura de um sujeito ativo da mudança. A construção do conhecimento, nesse contexto, é uma simbiose entre a trajetória de vida do pesquisador e seus referenciais e convicções. Van der Maren aponta que esse processo é “eficaz no fornecimento de soluções para problemas” (2004, p. 179, tradução nossa), pois visa à estruturação da prática por meio de situações reais.

AS ETAPAS DA PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO DE OBJETO

O processo de construção de uma Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto é demarcado pela conceitualização de quatro grandes etapas e, dentro delas, existem pequenas etapas que se tornam evidentes ao longo do processo investigativo.

Na primeira etapa, a Análise de Contexto, são levantados dados sobre o público-alvo e o contexto de vida dos sujeitos envolvidos. Além disso, busca-se compreender onde o objeto será inserido. Na Análise de Objeto, há a estruturação do objeto, uma espécie de “croqui” que caracteriza esse objeto. Na Preparação, analisam-se as possibilidades



pedagógicas desse objeto, como utilizá-lo e como inseri-lo no contexto proposto. Já na etapa Desenvolvimento, o objeto é aplicado, testado e avaliado, estando aberto a novas correções e/ou atualizações (VAN DER MAREN, 2004).

RESULTADOS

Com base no trabalho de Correa Júnior (2021), que disserta sobre uma proposta de formação continuada para professores não especialistas em educação musical, a Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto foi utilizada de maneira própria. Para a primeira fase, a Análise de Contexto, houve incursões preliminares no contexto educacional com a aplicação de cursos de formação, conversas com colegas de profissão e com profissionais não especialistas. Com base nessas vivências e no referencial teórico, um questionário online foi elaborado para firmar esse contexto. A análise desses dados foi embasada pelo uso de Ciclos de Codificação (SALDAÑA, 2013) e pelo uso do software ATLAS.ti.

Na Análise de Objeto, houve um profundo estudo dos documentos oficiais que regem a formação continuada. Ademais, criou-se nessa etapa os módulos do curso, os temas, os indicadores de desempenho e o resultado de aprendizagem. Para cada tema, buscou-se evidências no referencial teórico, as quais foram sintetizadas por meio de quadros explicativos. Além disso, os temas receberam indicadores de desempenho específicos associados a processos avaliativos.

Na etapa de Preparação, houve um processo mais criativo, de elaboração de atividades pedagógicas para trabalhar todos os temas e conceitos desenvolvidos na etapa anterior. Cada atividade passou por uma rigorosa construção conforme o referencial teórico. Quadros, figuras e citações diretas dos autores foram utilizadas nessa validação.

Por fim, a etapa de Desenvolvimento não pôde ser executada por conta do contexto pandêmico vivido nos últimos anos. Essa situação



específica não desvalida o processo metodológico da Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto, pelo contrário, demonstra o quão flexível esse processo pode ser, pois, apesar de existir uma ordem preestabelecida, o pesquisador pode retomar as etapas anteriores se achar necessário. Além disso, a organização clara, promove uma melhor compreensão do processo, o que torna a Pesquisa de Desenvolvimento de Objeto uma ótima escolha metodológica para pesquisadores iniciantes.

REFERÊNCIAS

CORRÊA JÚNIOR, R. **Criações sonoras: uma proposta de formação continuada para professores não especialistas em educação musical auxiliada pelos IMD.** Orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau; Coorientador: Carlos Nascimento Silla Júnior. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual For Qualitative Researches.** 2. ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de recherche pour l'éducation.** 2. Ed. Montreal/Bruxelas: Presses de l'Université de Montréal et de Boeck, 2004.



PINTANDO CENÁRIOS, CONSTRUINDO ESTÓRIAS. UMA APLICAÇÃO PRÁTICA NO ENSINO BÁSICO, UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO (EPE)

Painting scenarios, building stories. A practical application in basic education, a case study in Teaching Portuguese Abroad (EPE)

Maria Daniela Pereira de Sousa¹
Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara²

Palavras-chave: Didática do Português; Ensino do Português no 1º ciclo do ensino básico; Ensino do Português no Estrangeiro (EPE); Educação Artística (EA); Educação multi/intercultural.

keywords: Didactics of Portuguese, Teaching Portuguese in the 1st cycle of basic education, Teaching Portuguese abroad (EPE), Arts Education (EA), Multi/intercultural education.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com esta comunicação dar a conhecer a investigação que teve lugar em França, numa Secção Internacional Portuguesa (SIP), com ensino integrado de português (EPE)³. Participaram no estudo duas escolas primárias da SIP de Saint-Germain-en-Laye e três turmas de 2º e 3º ano, num total de 29 alunos entre os 7 e 9 anos de idade. Para o estudo foi concebida uma Unidade Didática que parte da criação de produções plásticas, desenvolvidas pelos alunos, com o intuito de dinamizar situações de mobilização de competências comunicativas. A estimulação criativa subjaz ao objetivo de desenvolver quer a competência oral quer a competência escrita que consequentemente potenciam a competência narrativa. Foram linhas

¹ Doutoranda em Didática das Línguas-Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global- ensino de português língua materna (L1) pela Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta. Mestre em Educação Artística (mariadaniela.sousa@gmail.com).

² Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta (isabel.seara@uab.pt). Orientadora. Coordenadora do curso de Doutoramento em Didática das Línguas-Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, Universidade Aberta e NOVA de Lisboa.

³ O Ensino de Português no estrangeiro é tutelado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e coordenado pelo Instituto Camões através de uma Rede de Ensino do Português no Estrangeiro, com sedes em Embaixadas e Consulados Portugueses, espalhados pelo mundo.



guia as orientações didáticas do Ministério da Educação de Portugal (DGE,2018), as apontadas no QuaREPE (2011) e o Referencial Camões PLE (2017), que privilegiam a realização de tarefas, não só relacionadas com a língua, através da implementação de atividades linguísticas, discursivas e de estratégias diversificadas de comunicação. Neste estudo, os aprendentes lusófonos, de raízes multiculturais diversas, apresentam níveis de proficiência diferentes e revelam dificuldades específicas, na oralidade, na escrita e na leitura. A maior parte dos participantes já nasceu em França e o uso específico da língua portuguesa depende do seu nível de motivação, do meio familiar e da regularidade com que se exprimem em língua portuguesa. Propõe-se uma reflexão ao nível da didática no que diz respeito à produção e recessão de textos narrativos (orais e escritos) a partir de cenários de produção artística, como ação estratégica de ensino do Português em sala de aula em contextos multiculturais.

O objetivo principal foi confirmar se a metodologia didática, centrada na linguagem das artes visuais, pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e especificamente para a produção de narrativas na modalidade oral e escrita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A investigação fundamenta-se teoricamente ao nível da Didática do Português em Reis (1990), Sim-Sim (2001), Amor (2007), Grosso (2011), Flores (2013), Buescu *et al* (2015); na produção e interação escrita e oral privilegiar-se-ão os trabalhos de Barbeiro (2001), Azevedo (2005), Pereira *et al* (2013), Sardinha (2007), Sousa (2006), entre outros. Como modalidade de pesquisa trata-se de um estudo de caso, fundado em testemunhos de alunos atribuídos à docente no ano letivo 2020-2021. O desenho da investigação, de natureza prática, enquadra-se no âmbito da investigação participativa. Tratando-se de uma investigação-ação, na qual a dimensão interpretativa é predominante, os dados recolhidos são maioritariamente qualitativos. Os instrumentos de



pesquisa incluíram inquéritos por questionário e, ainda, a observação participante. No tratamento dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, seguindo a análise categorial. A planificação da sequência didática compreendeu 7 tarefas/atividades: Tarefa1-Cenário de produção artística: desenho de expressão livre com tema livre; Tarefa2-Oralidade: apresentação oral à turma do cenário de produção artística; Tarefa3-Planificação: planificação da escrita da narrativa; Tarefa4-Produção escrita: redação da narrativa; Tarefa5-Reescrita: revisão do texto narrativo; Tarefa6-Leitura: leitura da narrativa à turma; Tarefa7- Autoavaliação: aplicação do questionário avaliativo da Unidade Didática. Delinearam-se e implementaram-se desafios, em níveis progressivos de exigência desenvolvendo competências nucleares em domínios específicos: a produção e recepção oral e escrita, a interação comunicativa, a resolução de problemas, processos de estruturação da escrita, e particularmente de produção de narrativas resultantes do seu próprio universo imaginário. O produto final resultou num livro em formato digital que incluiu as ilustrações e as histórias originais produzidas no âmbito da Unidade Didática.

RESULTADOS

Da análise dos dados, pôde concluir-se que a estratégia metodológica facilitou o desenvolvimento da competência comunicativa. A promoção de competências narrativas, a partir de percursos pedagógicos-didáticos interdisciplinares e interculturais, suscita elevado interesse por parte dos alunos, o que concorre para potenciar a criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a autoestima. Dos resultados práticos pretende-se comprovar que esta Unidade Didática, alicerçada nos paradigmas emergentes para o ensino da língua, respeitando o gosto, a sensibilidade estética e artística de cada aluno, pode ser implementada como uma estratégia adequada em diferentes contextos educativos.



REFERÊNCIAS

- AMOR, Emília (2007). Didática do Português: Fundamento e metodologia. Lisboa. Texto Editora.
- AZEVEDO, Flora (2005). Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Areal Editores.
- BARBEIRO, Luis. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. Revista Educação & Comunicação, 5, 64-76. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf (acedido a 25/09/2021).
- BUESCU, Helena C.; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante F. (2015). Programa e metas curriculares de português para o ensino básico. Disponível em Microsoft Word - PMCPEB (mec.pt) (acedido a 29/11/2020).
- GROSSO, Maria J. (coord.) et al (2011). QuaREPE: Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro, documento orientador. Lisboa. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf (Acedido a 25/09/2021).
- PEREIRA, L. Á. & CARDOSO, I. (eds.) (2013). Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto. Aveiro: UA Editora.
- REIS, Carlos (1990). Didática do português, língua e literatura: linguagens e ensino. Realização de José Bidarra, Luís Luder; Técnica Isabel Ribeiro. Lisboa: Universidade Aberta, 1 prog. vídeo (13 min., 10 seg).
- SARDINHA M. G. (2007). Du portugais comme langue maternelle aux portugais comme langue étrangère. Interculturalidad y Lenguaje II Identidad Cultural y Pluralidad lingüística. Eds : Durán e Beltrán.
- SIM-SIM, I. (2001). A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora. SOUSA, Hilário F. C. (2006). A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didática. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE MOMENTOS ASSÍNCRONOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Planning asynchronous moment activities for professional
education

Maira Rosenente Taverna¹
Thais Pacievitch²

Palavras-chave: Planejamento de ensino; Formação docente; Educação Profissional.

Keywords: Teaching planning; Teacher training; Professional education.

INTRODUÇÃO

Com o período de isolamento devido ao vírus SARS-CoV-2 no ano de 2020, foi necessário promover a comunicação por meio de plataformas online, inclusive nos processos educacionais. Para permitir essa conexão, foi crucial o papel de componentes tecnológicos no cotidiano das pessoas para interação social (OLIVEIRA; MARTINS; DUARTE, 2017).

Assim, surgiram propostas de interação em formato remoto, diferenciado do que se conhecia até então como Educação a Distância (EAD), o que suscitou mais discussões focadas nos aspectos formativos para a educação presencial e híbrida. Durante o estágio supervisionado do 7º período do curso de Pedagogia, o qual tem foco na Gestão Escolar, ocorreu o desenvolvimento de análise de planos de ensino de dois cursos técnicos, nos quais há carga horária em EAD.

Nesta análise, foi possível identificar pontos sobre os aspectos de construção de planos de aula e ainda os tópicos referentes ao planejamento de atividades assíncronas.

¹ Mestranda em Educação pela PUCPR. e-mail. mairataverna@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUCPR. e-mail. pacievitch.tais@pucpr.br



Desta forma, neste relato de experiência, busca-se apresentar os principais pontos observados durante a análise de planos de ensino de uma instituição de ensino médio e técnico na cidade de Curitiba (PR), no primeiro semestre de 2022 e quais as principais inferências relacionadas a estes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o artigo 39 da Lei nº 9394/96, a educação profissional e tecnológica é uma modalidade que, “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Esta modalidade pode ser ofertada na educação inicial ou continuada, consonante ao nível médio, de graduação e pós-graduação. Objetiva a profissionalização dos estudantes que decidem frequentar esta modalidade (BRASIL, 1996).

Desta forma, no planejamento de aulas assíncronas por meio de materiais e outros recursos on-line, busca-se que exista a promoção de

[...] práticas inovadoras em que coexistem técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas sob a forma de estratégias educacionais mistas e cruzadas em integração progressiva, possam envolver e motivar os estudantes (RIBEIRO; BATALHA; PATROCÍNIO, 2012, p. 188).

Assim, o desenvolvimento de aulas assíncronas pode permitir o desenvolvimento de diferentes ações que gerem outras formas de relacionar os aspectos teóricos do objeto de conhecimento e as suas assimilações (LÍBANELO, 2013, p. 89).

Para que exista a aprendizagem e as relações que envolvam os aspectos teóricos com a realidade e aplicação profissional, é necessário que exista um planejamento que vise o avanço das conexões da dinâmica social, pois estes têm grandes impactos no direcionamento do trabalho em sala de aula (LÍBANELO, 2013). É por meio deste planejamento que o docente pode proporcionar outras ações que envolvam os estudantes e que propiciem a compreensão dos conteúdos e o estabelecimento de relações com a sua realidade.



RESULTADOS

Durante as análises, foi possível identificar perfis comuns sobre o planejamento e descrições das atividades elaboradas para a realização das EAD. Muitas destas, não foram suficientemente descritas no Plano de Ensino, tendo, por exemplo, somente o nome da atividade que comumente era fóruns explicativos sobre determinados textos não citados na descrição da atividade.

Foi possível perceber a ausência de planejamento de ações que buscassem tornar as atividades mais dinâmicas e interativas para os estudantes, de forma que ocorreu a repetição contínua da mesma em muitas das aulas propostas na modalidade EAD.

A partir da análise, foi possível identificar como uma das possíveis causas da falta de variedade e criatividade nas atividades propostas para as aulas em EAD, as diferenças na formação do profissional. Na instituição em tela, os docentes que fazem parte do quadro de professores dos Cursos de Educação Profissional, acabam sendo, em maioria, profissionais que não são licenciados ou não tem formação pedagógica.

Assim como apontado por Ribeiro, Batalha e Patrocínio (2012), os processos de não vinculação e problemas com atividades de maneira digital é explicado, em parte, pela não formação e conhecimento do docente. Destaca-se o papel destes em proporcionar, por meio de seus planejamentos, atividades que permitam o pleno desenvolvimento de seus estudantes (LÍBNEO, 2013; MALDANER, 2017).

Desta forma, evidencia-se a necessidade de formação continuada dos professores da educação profissional em relação aos conhecimentos pedagógicos, para que estes consigam articular atividades presenciais e em EAD em sua prática docente.



REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

LÍBANELO, J. C. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDANER, J. J. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica**: breve caracterização do debate. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 13, p. 182–195, 18 dez. 2017.

OLIVEIRA, B. R. DE; MARTINS, L. G.; DUARTE, A. O. S. **Interação no ciberespaço e formação de professores**: análise da sala de interação virtual do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. n.esp.2, p. 1441–1461, 5 set. 2017.

RIBEIRO, M. M. DO C. P.; BATALHA, F. I. G.; PATROCÍNIO, R. J. DOS S. **Modalidades síncronas e assíncronas no ensino da radiologia do sistema nervoso**: estilos e resultados de aprendizagem. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 14, n. 1, p. 185–203, 23 set. 2012.



POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO

Child education evaluation policy: a course under construction

Fabiana Jardim Paes Leme de Mesquita¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-chave: Política Educacional; Avaliação da Educação Infantil; Qualidade da oferta.

Keywords: Educational Politics; Evaluation of Child Education; Offer quality.

INTRODUÇÃO

Desde que a educação foi considerada como direito social das crianças de 0 a 6 anos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorreram avanços na política educacional. O reconhecimento da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) exigiu a regulamentação de normas e a adequação dos sistemas de ensino para atender às determinações legais. Dentro desse contexto, o tema deste estudo é a política de avaliação da Educação Infantil, com ênfase na seguinte questão: Qual percurso vem se configurando para se estabelecer a avaliação da Educação Infantil na política pública nacional? Trata-se de uma análise documental e pesquisa bibliográfica, com objetivo de compreender o percurso para estabelecer a avaliação da Educação Infantil e como vem se configurando sua construção na política pública nacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A intenção para estabelecer mecanismos de avaliação da qualidade da Educação Infantil em uma política nacional se fez

¹ Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: fabianajardimplm@gmail.com

² Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (1998). E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.



presente no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) e na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005), assim como no PNE (2014-2024) em vigência (BRASIL, 2014). Diversos documentos e relatórios de pesquisas são publicados com informações relevantes sobre a qualidade da Educação Infantil do país e contribuições para servir de referência aos sistemas e às instituições, a fim de subsidiar um projeto de política de avaliação (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2015; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; CAMPOS et al., 2010).

Em 2011 foi criado o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil para subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, dando origem ao documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), no qual se apresentam as proposições sobre o uso de um instrumento para avaliar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, no sentido contrário das ações defendidas pelos especialistas, que rejeitaram a adoção desse tipo de processo avaliativo.

Sousa (2018) aborda o percurso para institucionalizar a avaliação da Educação Infantil, por meio de um acordo entre o MEC/Secretaria de Educação Básica e o INEP/Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que constituiu, em 2013, uma Comissão Assessora de Especialistas para subsidiar as propostas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil que deveria atender a recomendações como a coleta de informações em dados oficiais e em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Com a Portaria nº 369 de 5 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a) foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), que instituiu a Avaliação Nacional da Educação Infantil, revogada pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, que considerou as revisões em andamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabendo



ao Sinaeb pautar-se nas orientações emanadas desse processo (BRASIL, 2016b).

Segundo Sousa (2018, p. 76), a “Educação Infantil permanece sem um delineamento de rumos quanto à sua avaliação”, com o agravante risco de “ancorar a avaliação da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular”. Em 2016, mesmo diante de um cenário político de tensão, a discussão da avaliação da/na Educação Infantil sofreu uma guinada, verificando-se uma ruptura da perspectiva democrática no processo de formulação da política (COUTINHO; MORO, 2017).

Em caráter de estudo-piloto, a avaliação da Educação Infantil é integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, com objetivo de apresentar um diagnóstico da qualidade da educação. A Portaria nº 458 de maio de 2020 instituiu normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação, e a Educação Infantil passou a compor o sistema Saeb (BRASIL, 2020).

RESULTADOS

A avaliação não deve ser considerada neutra (SOBRINHO, 2004), pois as transformações em diversos campos da sociedade refletem em suas propostas e permeiam tensões, por envolverem divergências nas finalidades educacionais e sociais (SOUSA, 2018). A exposição do percurso para inserir a Educação Infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica traz no seu contorno a necessidade de reiterar a discussão democrática da concepção de qualidade e de lutar pelos direitos da criança à educação, considerando as especificidades desta etapa e dos princípios éticos que ela exige, para assim contribuir com o projeto em curso no âmbito do Saeb.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição(1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006a. v. 1. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b. v. 2. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/eduinfparqualvol2.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC/SEB/Unesco, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 set. 2022.



BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11_990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/Coedi, 2015. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_conte_xto.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 86, Seção 1, p. 26, 6 de maio de 2016a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição 165, Seção 1, p. 16, 26 de agosto de 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-981-de-25-de-agosto-de-2016-21907474>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 57, 6 de maio de 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. **Educação infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ministério da Educação/Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010 (Relatório Final). Disponível



em:

https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em crechesque respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed.

Brasília: MEC/SEB,2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 3 set.2022.

COUTINHO, Â. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017. Disponível

em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?lang=pt>>. Acesso em:22 maio 2022.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3958>. Acesso em: 5jun. 2022.



POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROUNI

ACCESS POLICIES TO HIGHER EDUCATION: A STUDY ON PROUNI

Raquel Melnyk Oresten¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-chave: Educação Superior; Prouni; Juventude; Políticas de Acesso

Keywords: Higher Education; Prouni; Youth; Access Policies

INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência na educação superior, desde 1990, vêm sendo alvo de preocupações, mas é em 2005 que se aprova um programa de bolsas para estudantes em Instituições privadas. Trata-se da Lei nº 11.096 que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni).

O programa vem sendo motivo de estudos por parte dos pesquisadores, em especial, da área da educação o que motivou o interesse na presente pesquisa.

Foi definido como objetivo geral analisar as políticas de acesso e permanência na educação superior contemplando o ProUni, e, como objetivos específicos, caracterizar a juventude brasileira em relação ao acesso à educação; identificar como vem sendo considerado, na legislação, o direito à educação dos jovens; investigar como se apresentam as análises sobre o acesso e a permanência na educação superior na produção científica da área da educação.

Foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, mediante revisão narrativa bibliográfica no Portal de Periódicos da

¹ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir da definição dos critérios de inclusão e exclusão para conhecer a produção científica, as lacunas existentes e a ênfase dos estudos sobre o ProUni.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme asseveram Castro e Aquino (2008), numa sociedade capitalista, o jovem figura como agente de desenvolvimento, na medida que é depositado nesse grupo singular a esperança de inovação da sociedade através do trabalho e do estudo. Contudo, o caminho para concretização da expectativa depositada nos jovens pode ser sinuoso, eis que juventude é plural e, sendo assim, é formada por dois grupos sociais predominantes: aqueles que tem origem social privilegiada e aqueles que não tem situação econômica favorável.

Aqueles que têm melhores condições adiam a procura de uma colocação profissional e ampliam sua formação educacional, buscando atingir uma situação econômica mais favorável. Por outro lado, aqueles menos abastados, necessitam do trabalho, por vezes mal remunerado, e não conseguem, muitas vezes, concluir a sua formação educacional (CASTRO e AQUINO, 2008, p. 10).

No campo da educação superior, de acordo com os estudos de Rosa (2017), essa realidade não se faz diferente, eis que existem grupos sociais que, por questões econômicas ou étnicas, tem mais acesso a esse nível de educação, afastando estudantes de classes mais baixas dessa etapa educacional.

De acordo com o Censo da Educação Superior, pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep, no ano de 2020 houve uma diminuição no percentual de matrículas na rede privada, com algum tipo de financiamento/bolsa em comparação com os últimos quatro anos.

Com relação a trajetória dos estudantes que ingressaram na rede privada com o ProUni, o Censo mostra uma realidade ainda mais alarmante do que a acima delineada, eis que nos anos de 2018, 2019



e 2020 cerca de 40% dos estudantes desistiram de estudar em uma instituição de educação superior.

Os estudos desenvolvidos por Moreira e Souza (2019) indicam que, apesar de o texto legal reconhecer o fato de que a evasão é uma realidade, não se toma essa questão como um problema, fazendo disso uma fatalidade com a qual se deve conviver. Segundo os autores, não há preocupação em estabelecer mecanismos que previnam a evasão e tampouco ações que possam reverter o quadro.

RESULTADOS

Foi possível constatar que a maioria dos estudos sobre o ProUni, cerca de 41%, estão ligados às formas de operacionalização do programa. Já os trabalhos que discutem a percepção do benefício pelos estudantes usuários somam cerca de 7%. O restante dos trabalhos se distribui em discussão de políticas educacionais como um todo, abordando o ProUni (24%), e o resultado do programa nos estudantes atendidos (28%).

Observa-se assim que a preocupação maior nas pesquisas realizadas não são os estudantes bolsistas, sobre a percepção que possuem sobre sua trajetória nas instituições de educação superior como bolsistas. Ou seja, existe uma política pública que, no ideal se apresenta como um grande benefício aos estudantes, que, contudo, durante o percurso da graduação enfrentam diversos problemas que não são tratados pelo poder público e nem estudados a fundo pela comunidade científica. Nessa perspectiva, entende-se que, não somente o ingresso, mas também a permanência não são alvos de mobilização coletiva de modo a ser efetivado o direito a educação, visto que essa fase para muitos é imersa em desafios, de acúmulo de tarefas que contemplam o estudo e trabalho.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020 Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2019-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. Juventude e políticas sociais no Brasil. **IPEA (Textos para discussão 1335)** – Brasília, 2008

MOREIRA, C. R. B. S.; DE SOUZA, Ângelo R. Democratização do acesso à educação superior em debate: avaliação do Prouni. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 202–223, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5713>. Acesso em: 3 fev. 2022

ROSA, C. DE M. PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA NAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 227-243, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10399>. Acesso em: 3 fev. 2022.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

EDUCATIONAL POLICIES AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

Mauriane Gomes da Silva¹,
Valeria Izaías da Rocha²,
Thais Santana Fagundes³

Palavras-chave: Formação continuada; Diretrizes Curriculares Nacionais; Perfil Docente.

Keywords: Continuing education; National Curriculum Guidelines; Teacher Profile.

INTRODUÇÃO

A presente investigação aborda as características atuais requisitadas na formação e atuação de professores. Assim, o problema desta pesquisa aborda a seguinte questão: quais são as principais características necessárias para que os docentes atendam a demanda educacional da atualidade? Assim, o objetivo geral proposto é: apresentar as características profissionais estabelecidas na legislação vigente sobre formação continuada de professores.

A metodologia desta investigação se dá por meio de uma análise qualitativa documental. Ludke e André (1986, p.38-39), no livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, tratam a análise documental como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Em suas palavras, esse tipo de coleta de dados se faz benéfico uma vez que os documentos são fontes estáveis repletas de

¹ Estudante do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: mauriane05@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: valeria.izaia2001@gmail.com.

³ Estudante do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: thais.fagundes@pucpr.edu.br



informações que podem ser consultadas diversas vezes e servir de suporte para vários estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A medida em que os professores participam da Formação Continuada passam por processos de aprendizagens, e isso significa, processos de desenvolvimento humano e profissional. Essa formação colabora para o estabelecimento de uma melhor prática pedagógica de forma a atuar em diversas dimensões.

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370)

Essas dimensões partem do princípio de seres completos que precisam ser formados levando em consideração os contextos em que estão inseridos

Para que tal ideal seja atingido o professor deve ser constantemente preparado para estabelecer diálogos entre os conhecimentos pedagógicos e científicos, nos diversos contextos em transformação.

Ademais, os docentes se encontram amparados por leis que garantem sua formação profissional ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) é o principal documento que deixa clara a obrigatoriedade do direito à formação continuada para os profissionais de educação.

A Formação Continuada de professores é atualmente guiada pela Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, que apresenta as legislações que dão suporte a esse processo, bem como os requisitos para a atender.

É previsto no documento que a formação continuada deve ser promovida pela União, Distrito Federal, pelos Estados e Municípios, como definido no § 1º do art. 62 da LDBEN. Além disso, conjuntamente



esses órgãos formarão em nível de pós-graduação 50% dos docentes, como previsto na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Tendo em vista essa formação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteará o currículo, e esse é um critério estabelecido pelo § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

A Resolução CNE/CP nº 1, apresenta o perfil ideal dos docentes, dos quais é exigido saberes formados a partir dos processos de aprendizagem, das metodologias ensinadas e da cultura interna e externa. Essas competências estão na Base Nacional Comum - Formação Continuada.

As políticas de formação continuada dos docentes atendem princípios norteadores, previstos no Art. 5º, do capítulo II, entre eles: respeitar os objetivos e fundamentos da Constituição Federal, os valores, o pluralismo político e dignidade humana, a fim de colaborar para uma sociedade justa e humanitária, garantindo o desenvolvimento integral (BRASIL, 2020).

Com base no Art. 6º, são fundamentos pedagógicos da formação continuada dos profissionais da Educação Básica: a elaboração das habilidades e competências de compreensão, interpretação e produção de textos, de raciocínio lógico-matemático; planejar e criar ambientes propícios para aprendizagem; capacitação na área de gestão; autoconhecimento pessoal e profissional integral; e, o foco no ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento da relação entre ensino e pesquisa. (BRASIL, 2020).

RESULTADOS

Visto que as sociedades estão em constantes transformações, se almeja um professor que seja resiliente e que esteja preparado para enfrentar os diversos desafios que possam a vir a surgir. Em vista disso, o docente necessita de formação continuada em sua trajetória profissional, e esse direito é garantido pela LDBEN 9.394/96 e visado



pela meta 16 do PNE. Para mais, a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, guia essa trajetória de formação.

Em conformidade com as políticas educacionais vigentes, busca-se formar professores que respeitem os princípios da Constituição Federal, do pluralismo político e da dignidade humana. Além disso, prevê docentes que usem metodologias ativas no processo de aprendizagem, focalizem nos saberes pedagógicos, nos conteúdos contextualizados e trabalhem em colaboração entre pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp 103-106.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Public policies for special education: the trajectory of inclusive education

Leandro Aparecido do Prado¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação; Direito à educação; Inclusão.

Keywords: Public policy; Education; Right to education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória da educação especial com base em documentos e legislações nacionais e internacionais. Conhecer as leis e buscar sua efetivação na *práxis* das escolas, se apresenta como um grande desafio para a sociedade, que, conforme os registros, enfrentou muitos obstáculos ao lidar com a deficiência.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões acerca das pessoas com deficiência tiveram início por volta de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que almejava estabelecer regras entre as nações. Para isso, no art. 26, o documento traz a educação como um direito de todos (ONU, 1948).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024/61, dá início às discussões legais que fundamentam o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Substituída pela Lei n.º 5.692/71, em 1971, em seu art. 9º, a LDB estabelece que seja dado tratamento especial para os alunos que tenham deficiências físicas

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com.

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP, (1998). E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.



ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, os quais deverão receber tratamento especial (BRASIL, 1971).

O direito à educação dos deficientes já vinha sendo apontado em alguns artigos da Constituição Federal (CF) de 1967. Porém, a partir da década de 1970, devido às mobilizações de grupos sociais e a organização política da Educação especial brasileira, as políticas públicas começaram a apresentar consistência na área educacional. Dessa forma, é importante destacar alguns fatos internacionais que influenciaram as decisões no âmbito educacional brasileiro, como a Resolução da ONU n.º 2.542/75, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). Assim, as políticas internacionais contribuíram para estruturar a legislação brasileira como a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), revelando a importância da discussão no âmbito da Educação Especial.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, foram impulsionadas ações voltadas às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais. Porém, ainda não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação de alunos com deficiência, permanecendo a concepção de “políticas especiais”, não sendo organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem. Com a CF de 1988, deu-se início o processo de definição da estrutura educacional, apresentando avanços em relação à educação dos deficientes, constatada no art. 205 (BRASIL, 1988).

Também o ECA (Lei n.º 8.069 de 1990), no art. 54, com base no que estabeleceu o art. 208 da CF de 1988 orienta para o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), outros países foram influenciados e deram início a formulação de políticas para a educação inclusiva. Em



1996, a atual LDB n.º 9.394/96 em seu art. 37 preconiza “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no art. 2º, orienta sobre o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, consta que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (OSÓRIO, 2007).

O Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o direito ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Dessa forma, na perspectiva da Educação inclusiva, pautado nos documentos, em particular na Declaração de Salamanca de 1994, que oficializa o termo inclusão na educação, a escola, como espaço democrático deve acolher a todos, para garantir a inclusão na prática.

Em julho de 2015 foi promulgada a Lei n.º 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

CONSIDERAÇÕES

As constantes mudanças sociais exigem uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, por meio da



criação de ambientes de ambientes heterogêneos, contudo, isso só será possível com a materialização de políticas públicas que permitam o acesso e a permanência, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Decreto 6094/07**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação –2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL, **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 8 set. 2022.



ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre, 2007.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien–Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.



POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS CLASSES HOSPITALARES NA CIDADE DE CURITIBA – PR

Possibilities and challenges of musical education in hospital classes in the city of Curitiba - PR

Ana Maria Farias¹
Gabrieli Laurido²

Palavras-chave: Educação musical em ambiente hospitalar; Ensino de música em classes hospitalares; Escolarização Hospitalar; Políticas Públicas.

Keywords: Musical education in hospital environment; Music teaching in hospital classes; Hospital Schooling; Public Policies.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado a todos, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (2017)³ contribui em diversos aspectos para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, quando a criança precisa se ausentar da escola por motivos de saúde, a educação não deve ser interrompida, pois os pacientes hospitalizados têm o direito de continuar seu processo de escolarização, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 13.716/2018, no seu artigo 4º, que assegura “atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”.

Assim, é preciso considerar que, para além dos espaços tradicionalmente pensados para a educação, outros espaços devem - ou deveriam - oferecer a possibilidade de formação das crianças e adolescentes, quando há um motivo de força maior que a impeça de frequentar a escola, por exemplo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), informam que:

¹ Graduanda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, analeandrofariass@gmail.com

² Graduanda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gabrieli.laurido@gmail.com

³ O ano de 2017 é referente ao Livro: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Coordenação de Edições técnicas, 2017. 115 p.



A educação especial é uma modalidade que em alguns casos substitui serviços educacionais comuns como a escola, com o objetivo de garantir o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 39).

Neste contexto, o processo de escolarização nas classes hospitalares deve oportunizar os mesmos conteúdos da escola regular, já constante na LDB e na Base Nacional Comum Curricular (2017). A Música é uma das unidades temáticas do componente curricular Arte, tendo exercício assegurado pela Lei 13.278/2016. Neste sentido, os alunos, independentemente do local em que estão para seu tratamento de saúde, deveriam ter assegurado o direito da educação musical, de vivenciar a diversidade artística e cultural a serem contempladas nas atividades pedagógicas realizadas nos programas de escolarização hospitalar. Segundo Brito (2003), “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” (BRITO, 2003, p.46). Sendo assim, o desenvolvimento educacional dos pacientes internados deve ser visto pela integralidade do ser humano em processo de construção.

Mesmo sendo direito à educação e ensino obrigatório da Arte/Música, constatamos a partir da revisão de literatura realizada em trabalhos acadêmicos, publicações em congressos e na revista Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que existem poucos artigos que abordam a educação musical no ambiente hospitalar com o objetivo de cumprir o currículo escolar. Em muitos casos, a Música é utilizada como recurso de propostas pedagógicas em disciplinas diversas, como Matemática e Letras, além de ser confundida por profissionais da saúde com a área da Musicoterapia, que tem fins terapêuticos (CARMO, 2013; SILVA JUNIOR, 2012). É importante ressaltar que a educação musical tem por finalidade a promoção da aprendizagem por meio das vivências com a música, ainda que ela transpasse este propósito, sendo confundida com momentos de lazer e



entretenimento, ou ainda em outros casos, sendo utilizada como ferramenta didática para conteúdos de outras unidades temáticas, porém deve-se ter em mente o real objetivo da educação musical, que contempla conhecimentos e oportuniza o avanço e a evolução gradativa no processo de estudo (CARMO, 2013).

A escolha da cidade de Curitiba como cenário de nossa investigação mostra-se relevante, pois além da escassez de pesquisas que discutam a educação musical hospitalar, há a possibilidade de investigação em dois campos de pesquisa: Programa de Escolarização Hospitalar (PEH) e o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). A iniciativa de criar essas políticas públicas, cumpre com a Lei 13.716/2018, garantido a continuidade da escolarização dos pacientes/alunos, dessa forma o ensino da Música deveria se adequar neste contexto. Diante do panorama apresentado, foi escolhido como problema de pesquisa investigar como acontece a educação musical nos hospitais vinculados ao PEH e ao SAREH em Curitiba, Paraná. O objetivo é buscar compreender as possibilidades e identificar os desafios da educação musical em classes hospitalares e a forma como acontecem as práticas pedagógicas musicais nesses programas. Para isso, o estudo investigou o perfil formativo e profissional dos educadores envolvidos com a escolarização e com propostas musicais dentro e fora do currículo escolar nas classes hospitalares investigadas. O método consiste em um estudo de caso baseado em entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente com profissionais que atuaram e atuam no contexto das classes hospitalares ou outras iniciativas relacionadas com educação musical no espaço hospitalar. Foram feitas entrevistas com uma administradora do programa SAREH, uma professora de Geografia, uma professora aposentada de Arte e uma pedagoga atuante no programa PEH.



DIREITO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS EDUCANDOS HOSPITALIZADOS EMCURITIBA – PR

Sendo direito da criança a continuidade da escolarização, mesmo em contexto de internação hospitalar considerada de longo prazo, o governo do Paraná implementou o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar, conhecido como SAREH, que atende o segundo segmento do Ensino Fundamental – Anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR. Segundo a instrução nº006/2008 - SUED/ SEED, esse serviço deve ser ofertado nas instituições que mantiverem o Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação.

Em relação ao Ensino Fundamental - anos iniciais, na cidade de Curitiba, acontece o Programa de Escolarização Hospitalar, conhecido como PEH, que atende crianças a partir de 4 anos de idade. Além do atendimento hospitalar, é oferecido o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)¹, que ocorre quando os educandos recebem alta hospitalar, mas ainda não podem retornar à escola de origem. Segundo Maito (2015), o Atendimento Pedagógico Domiciliar acontece:

Com o objetivo de atender pedagogicamente os estudantes que recebem alta hospitalar e não podem retornar a suas escolas por diversos motivos ocasionados por doenças crônicas, degenerativas, cuidados pós-cirúrgicos e ainda sequelas ou recuperação de acidentes, surge a necessidade do APD. (MAITO, 2015, p. 6).

A continuidade da escolarização na Educação Básica pode ser ofertada pelo atendimento hospitalar e/ou domiciliar, promovendo aos educandos a continuidade do seu processo educacional, para que quando forem autorizados a retornar à escola de origem, possam retomar suas rotinas de estudos.

¹ O Atendimento Pedagógico Domiciliar não será aprofundado, pois não é o foco deste trabalho. Para saber mais, consulte BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p.



As instituições que oferecem esse atendimento, trabalham em conjunto com a Secretaria da Educação Estadual e Municipal que implementam o SAREH e o PEH através de um termo de cooperação técnica. As instituições que mantêm convênio com o SAREH, segundo a Secretaria da Educação do Paraná, ao todo, somam dezenove hospitais no estado do Paraná e desses, apenas nove são da cidade de Curitiba: Centro Hospitalar de Reabilitação Ana Carolina Moura Xavier, Associação Paranaense de Apoio à Crianças com Neoplasia, Hospital Cajuru, Hospital de Clínicas da UFPR, Hospital Erasto Gaertner, Hospital Infantil Doutor Waldemar Monastier, Hospital Pequeno Príncipe, Hospital do Trabalhador e o Hospital Universitário Evangélico de Curitiba. As instituições que firmam acordo com o PEH, segundo a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba são: Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia, Hospital de Clínicas da UFPR, Hospital Erasto Gaertner e Hospital Pequeno Príncipe.

O programa SAREH conta com profissionais da educação que devem ser concursados no Quadro Próprio de Magistério e a docência é ministrada por um pedagogo e três professores que lecionam nas áreas de Linguagem (Língua portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física), Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso) e Exatas (Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia). (Paraná, 2010, p. 20). A pedagoga é responsável por toda a organização pedagógica dentro dos hospitais, distribuição da carga horária, cronograma dos professores e interação entre família, escola e hospital. A organização pedagógica é feita todos os dias, pois há uma rotatividade constante nos hospitais. Conforme relata a entrevistada 1, que é pedagoga e funcionária administrativa do SAREH:

"Todos os dias a pedagoga vai passar nos quartos no período da manhã para ver quais os alunos que estão ali para ter atendimento e vai fazer um cronograma para passar a tarde, quando os professores chegarem para fazer esse atendimento". (Dados da entrevista, entrevistada 1).



Neste contexto a pedagoga sempre vai priorizar a saúde do paciente, tendo um olhar voltado ao indivíduo e avaliando o seu estado clínico, para depois fazer o encaminhamento do cronograma para os professores, que podem sofrer alterações ao longo dia, pois nem sempre o paciente/aluno está em condições naquele momento de realizar as propostas educativas.

Os hospitais conveniados com o PEH, contam com professores concursados pela Rede Municipal de Curitiba e integrados no Quadro Próprio de Magistério, atuando com a educação infantil e o ensino fundamental (1º ao 5º ano). Segundo Maito (2015), os educadores desenvolvem o planejamento e as atividades das aulas com base nas Diretrizes Curriculares do Município, e caso ocorra pacientes vindos de outras localidades, os educadores desenvolvem as aulas conforme o currículo da escola de origem do educando, e todo o processo pedagógico é registrado para validação do processo educativo desenvolvido dentro do programa. O objetivo dos professores que trabalham a escolarização neste programa é consolidar a alfabetização, letramento e o numeramento. (CIRINO et.al., 2017). No entanto, somente esses aspectos pedagógicos não são suficientes para suprir o desenvolvimento significativo para o educando, pois outros conteúdos, como a Música, são tão importantes quanto essas consideradas fundamentais.

O SAREH e o PEH desenvolvem o processo educativo dos pacientes em comum acordo com a escola de origem do educando, onde os conteúdos trabalhados estão vinculados a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Municipais. Assim, subentende-se que a Música, como unidade temática obrigatória do componente curricular Arte, juntamente com as demais linguagens artísticas, conforme redação da Lei 13.278/2016, deve ou deveria ser oferecida nesses atendimentos. Neste sentido, os alunos que se encontram internados em tratamento de saúde deveriam ter seus direitos assegurados de vivenciar a diversidade artística e cultural que



deve ser contemplada nas atividades pedagógicas realizadas pelo professor responsável, no hospital.

A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PARTE INTEGRANTE DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

A escolarização hospitalar é um direito dos pacientes/alunos continuarem seu processo educacional até o retorno de sua escola de origem. A criança e o adolescente que passam pelo processo de internação estão se desenvolvendo continuamente, e neste ambiente a educação também deve ser um “processo que se dá pela interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito” (BRITO, 2003,

p. 46). Na cidade de Curitiba- PR, alguns hospitais estão vinculados aos programas SAREH e PEH, cumprindo com o direito constatado na Lei 13.716/2018, de crianças e adolescentes se desenvolverem integralmente. No entanto, a escolarização passa por alguns desafios como o ensino de música ser reconhecido como uma das linguagens presente no componente Arte, conforme a Lei 13.278\2016, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte”.

A educação musical tem a mesma importância de aprender as letras e os números enquanto a criança está hospitalizada, pois o objetivo é oportunizar o fazer musical através de práticas que desenvolvam a percepção, experimentação, criação, improvisação, como também os aspectos de coordenação motora, cognitiva e de interação social. Segundo Brito (2003), “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje” (BRITO, 2003, p. 46). O desenvolvimento de habilidades musicais na escolarização pode contemplar diferentes faixas etárias, que segundo a BNCC (2017), na primeira etapa da Educação Básica, devem ser assegurados seis direitos, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa maneira, é direito da criança se desenvolver musicalmente



através de interações e brincadeiras realizadas de acordo com os campos de experiência¹ que contemplam objetivos de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades específicas. O ensino de música na educação infantil é um processo gradual que se estende nas etapas do ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio de modo a aprofundar os conhecimentos musicais, mas a estrutura do ensino é desenvolvida de uma maneira diferente, pois a Música passa a ser uma unidade temática do componente Arte, contemplando objetos de conhecimentos a serem trabalhados na educação, tais como: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidade, notação e registro musical e processo de criação, tendo em vista o desenvolvimento de habilidade específicas. Dessa maneira, a música é uma linguagem importante para a construção de saberes no processo único e singular de cada indivíduo. Sendo assim, a música deve ou deveria estar sendo contemplada nas atividades pedagógicas desses programas, mas na estrutura educacional constam alguns desafios para os Licenciados em Música.

O programa SAREH, conta com três tipos de Áreas sendo Linguagens, Humanas e Exatas. A área de Linguagens contempla as disciplinas da Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física (Paraná, 2010, p. 20). Neste contexto, o educador concursado com formação específica que se enquadre em um dos componentes da Área de Linguagens, ensina a sua disciplina e as demais de acordo com a organização curricular da escola de origem ou das atividades preparadas pela pedagoga responsável por auxiliar os professores, o que resulta em um grande desafio, pois o professor formado em uma área específica precisa estudar para as demais, para que crianças e adolescentes possam continuar seu processo

¹ Segundo a BNCC (2017), são cinco campos de experiências, tais quais: O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.



educacional. Segundo a entrevista 2, que é professora de Geografia e atua na área de Humanas no SAREH:

“Por isso é uma seleção e quando o professor entra, ele já sabe que vai trabalhar a área do conhecimento, ele não vai trabalhar a disciplina específica dele. Ele pode incluir alguma coisa da disciplina dele? Pode, por exemplo, vocês que são de música, vão trabalhar o português, mas levando a música com o português, perfeito! Não tem problema. Mas o português tem que estar ali dentro”. (Dados da entrevista, entrevistada 2).

A entrevistada 2, relata que podemos trabalhar a Música com os outros componentes que compõem a Área de Linguagens. No entanto, mesmo sendo possível haver essa integração entre diferentes conteúdos, a Música enquanto linguagem do componente Arte, não deve ser trabalhada apenas com a visão de ser utilizada como ferramenta para as demais unidades temáticas.

A compreensão e o conhecimento sobre as unidades temáticas que devem ser trabalhadas no componente Arte no SAREH, entra em uma visão que limitam as oportunidades de desenvolvimento dos educandos que recebem a continuidade da escolarização, como pontua a entrevistada 3, que é professora de Artes Visuais e atuou na área de Linguagens no SAREH: *“E daí eles acham que códigos de linguagens é linguagens, só! E música é uma linguagem! Além disso, as escolas de origem dos pacientes geralmente mandam os conteúdos para os professores trabalharem e muitas das vezes, a Arte não é abordada, como relata a entrevistada 3: “Porque acontece assim, o SAREH também as escolas mandam via e-mail para os pedagogos, né? Por exemplo, geralmente quem mandava mais conteúdo para o hospital eram os professores de português, matemática, química e física. E de arte? Não mandava. E até era uma briga, que eu falava assim, não, é fundamental! É fundamental”.*

O ensino de música é fundamental e está presente no currículo escolar, mas passa por desafios de ser contemplada na escolarização hospitalar, pois a estrutura curricular dividida em Áreas dos conhecimentos gera seleção de quais unidades temáticas serão



direcionados para o desenvolvimento pedagógico dos alunos/pacientes. A entrevistada 2 que é professora de Geografia e atua na área de Humanas no SAREH: conta que o ensino de Música depende *“muito do professor do SAREH levar, isso porque a música faz parte do currículo de Arte. Então, se a professora ou professor do SAREH levar isso, o estudante vai ter acesso.”* Sendo assim, a música passa por essa seleção, e muitas das vezes não é contemplada, mesmo sendo direito e estando no currículo escolar, limitando as oportunidades de vivências culturais desenvolvidas na escolarização hospitalar.

Neste contexto, o Licenciado em Música não ensinaria apenas a música enquanto unidade temática do componente Arte, pois teria que se debruçar em um campo vasto de conhecimentos de outras disciplinas da Área de Linguagens que exigem qualificação adequada para o ensino. Dessa maneira, o compilado de disciplinas distribuídas na Área de Linguagens é um grande desafio, pois assim como o curso de Licenciatura em Música prepara profissionais para o ensino específico em música, as demais formações para docência têm objetivos específicos a serem contempladas no desenvolvimento educacional. O curso de Licenciatura em Música prepara o profissional para o ensino de música com foco de atuação na educação básica, tendo objetivos educacionais como as demais disciplinas presentes no currículo escolar, não tendo como intuito propostas de entretenimento ou recreativas. Os hospitais que possuem convênios com esses programas contam com serviços propostos que têm o objetivo de garantir a escolarização para as crianças e adolescentes que passam pela internação considerada de curto, médio e longo prazo, matriculados ou não na educação básica. A criação e implementação do SAREH e do PEH conveniados aos hospitais cumpre com a Lei 13.716/2018, mas o ensino de música enfrenta dificuldades com sua implementação de ser ofertado no componente curricular Arte, que mesmo previsto por LEI, não é contemplado adequadamente dentro da escolarização.



REFLEXÕES

É sabido que no contexto escolar a criança possui uma rotina diversificada de práticas e estudos, onde estão presentes atividades físicas, diferentes locais de estudo, convivência com os amigos, passeios escolares, entre outros. Sendo assim, a criança está em constante evolução, em um ambiente que favorece a utilização de sua energia, que se transmuta em desenvolvimento. Porém, quando a criança é submetida a um tratamento médico que requer internação hospitalar ou domiciliar, ela se depara com uma grande alteração de sua rotina onde a criança agora será antes de tudo paciente e suas práticas de estudo dentro deste local ficam alteradas até que possa retomar sua rotina.

Essa transição que leva a criança ao ambiente de internação é desgastante, pois a criança deixa de conviver com sua rotina cotidiana, estando afastada de seus amigos e da convivência com os familiares adentrando agora em um ambiente desconfortável devido a um tratamento que compreende a dor, exames e remédios, sendo privada de brincar e se divertir como é comum à todas as crianças, pois estará submetida às regras do hospital ou do internamento domiciliar.

Se não bastassem as dificuldades apresentadas pela condição de saúde e pelo afastamento das rotinas, a criança agora é submetida ao desafio de continuar seu processo de escolarização dentro do ambiente hospitalar, e nesse contexto o ensino acontece em diversos casos de maneira adaptada pois o ambiente não é preparado para a prática educacional e tampouco apresenta os materiais necessários para a realização dos estudos, além do vínculo que por vezes já está estabelecido com o professor na escola e que agora, precisa ser construído novamente com o pedagogo/professor hospitalar. No momento em que o professor entra em cena em ambiente hospitalar para exercer sua função, ele também se depara com desafios, pois mesmo que o professor possua seu planejamento de aulas muito bem definido com base na etapa escolar em que o aluno/paciente está



frequentando, muitas das vezes sua aula pode não ocorrer conforme planejado, pois a condição de saúde do aluno/paciente, as condições do leito e normas do hospital ou do ambiente de internação, podem ser fatores limitadores da aplicação das aulas, sendo assim um ciclo de desafios a se enfrentar, tanto para o professor quanto para o aluno e até mesmo para os funcionários do hospital.

É possível ainda que as Leis não sejam devidamente aplicadas por desconhecimento daqueles que estão à frente da direção dos hospitais em se informarem e buscar pela cobertura deste serviço, uma vez que a escolarização continuada é ofertada pelos programas como o PEH e o SAREH que podem ser implementadas em qualquer hospital que possua ala de internação e o termo de cooperação técnica assinado com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual. No entanto, ainda que a Lei nº 13.716/2018, que assegura o atendimento educacional a pacientes internados por motivos de tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, tenha sido aprovada recentemente, é importante buscarmos a novas alternativas para que a educação nesse ambiente seja efetiva do ponto de vista estrutural, didático-pedagógico, sociocultural e artístico musical. Nesse sentido, o diálogo com a comunidade externa pode possibilitar que mais pessoas saibam sobre os programas de escolarização hospitalar ofertados pelo Governo e pelo Município.

Nos Programas de escolarização, os conteúdos são desenvolvidos de acordo com as diferentes disciplinas do currículo escolar, sendo assim a Música enquanto uma das unidades temáticas do componente curricular Arte, parece sofrer uma espécie de desvalorização dentro do ambiente hospitalar, já que neste contexto a Música não é vista e nem se propõe a atuar como um agente da saúde, e sim a cumprir seu papel educacional. Em contrapartida, há pouca demanda de profissionais licenciados em música que saibam sobre esse contexto de ensino, já que para ingressar na escolarização hospitalar o educador passa por alguns desafios burocráticos, como a



necessidade de formação em Arte para atuar na Área de Linguagens (mesmo considerando que este curso está em processo de extinção no contexto brasileiro). Além disso, a Área de Linguagens contempla diferentes componentes - Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física - o que resulta em um grande desafio pedagógico, pois o licenciado em música provavelmente não teria todos os pré-requisitos para ensinar com propriedade todos os demais componentes do currículo escolar. O educador musical tem como objetivo principal o ensino da música em suas diversas nuances, mas ao usar a música como uma ferramenta para alcançar objetivos pedagógicos de outras disciplinas, a música passa a ser apenas um suporte e perde seu objetivo específico musical. O ensino de Música/Arte no ambiente hospitalar poderia seguir a estrutura em que há um professor específico para ensinar as quatro unidades temáticas presente no componente Arte. A educação musical, assim como as demais linguagens artísticas tem a mesma importância de aprender as letras e os números enquanto a criança está hospitalizada.

No ensino musical, o objetivo é oportunizar práticas que desenvolvam a percepção, experimentação, criação, improvisação, como também os aspectos de coordenação motora, cognitiva e de interação social. É importante destacar que em alguns hospitais estão presentes práticas musicais como a musicoterapia e práticas que privilegiam a humanização, e que estas têm inegável importância pois ajudam a promover benefícios junto à saúde do paciente, mas esse não é o objetivo do educador musical. É possível que por este motivo seja mais comum a presença dos musicoterapeutas e de voluntários do que de professores de música. Sendo assim, educadores musicais vêm lutando e defendendo o seu devido espaço no currículo escolar, dentro e fora dos hospitais, pois o curso de Licenciatura em Música prepara o profissional para o ensino musical com foco de atuação na educação básica, porém há de se considerar que em outros ambientes não



escolares, como os hospitais, há também uma demanda e por consequência, um campo de trabalho promissor.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou compreender as possibilidades e desafios da educação musical nos ambientes hospitalares em Curitiba - PR, primeiramente por meio de revisão de literatura, onde foi possível identificar inúmeras das dificuldades que esta modalidade de ensino enfrenta, tanto em sua implementação quanto nas poucas práticas vigentes. Num segundo momento, foi realizado um estudo de caso e entrevistas semiestruturadas junto a profissionais atuantes na área da educação hospitalar. Com base nas entrevistas foi possível constatar algumas das dificuldades que permeiam esta modalidade de ensino, como por exemplo a baixa demanda de profissionais com formação em Arte/ Música na Área de Linguagens e a dificuldade de ingressar nesses programas de escolarização, com esses dados foi possível estabelecer paralelos entre várias das informações colhidas junto à revisão de literatura.

A partir das entrevistas foi possível obter uma visão mais abrangente acerca do funcionamento das Leis que garantem o acesso e a continuidade à educação, pois as entrevistas com os profissionais da educação em conformidade com estas Leis, favoreceram a compreensão do cumprimento e das falhas delas na prática. Constatamos que a presença do educador musical é escassa neste ambiente, pois existe uma exigência em que o profissional possua formação em Arte, ou seja, o licenciado em música passa por desafios de atuação nesta área devido a burocracia.

As entrevistas também confirmaram as informações alcançadas junto à revisão de literatura, que apresenta escassez de pesquisas no campo da educação musical em classes hospitalares. O ambiente hospitalar conta com diversas práticas musicais, onde em sua maioria encontram-se atividades como musicoterapia, humanização e



sensibilização, estas apresentam alto volume de pesquisas se comparado com a educação musical. Algumas das práticas musicais desenvolvidas no ambiente hospitalar, acontecem também por iniciativa de funcionários do próprio hospital, comunidade e músicos voluntários, onde muitas das vezes são voltadas ao entretenimento, atrações musicais e projetos culturais.

Através da pesquisa e das entrevistas, encontramos uma possibilidade de educação musical fora do currículo escolar, no Hospital Pequeno Príncipe que mantém convênios com os programas SAREH e PEH, desenvolveram um atendimento próprio no hospital, conhecido como Setor de Educação e Cultura (Educ)¹, que tem educadores que atendem a primeiríssima infância visando o desenvolvimento educacional e a aprendizagem significativa. Nesse setor são realizadas oficinas, possibilitadas pela Lei Rouanet e o apoio de empresas, que oferecem oportunidades significativas e enriquecedoras de vivências à diversidade cultural para os pacientes/alunos e familiares, e uma das oficinas é de musicalização. As propostas musicais desenvolvidas pelo Educ, podem ou não ter cunho pedagógico, porém é evidente que a música é ofertada e trabalhada nesta proposta.

Além disso, foi possível explorar os diversos aspectos das Leis e Diretrizes que regem a educação, principalmente com a entrevista das funcionárias do SAREH, que elucidaram com riqueza de detalhes o funcionamento das Leis na prática. A pesquisa abre o caminho para futuras investigações que possam contribuir para que educadores musicais e licenciandos possam obter com facilidade o acesso à informação, concernente aos processos necessários para a atuação neste contexto.

¹ O Educ é o Setor de Educação e Cultura do Pequeno Príncipe, criado em 2002. Para saber mais consulte: CARREIRA, Denise. **O Direito à Educação e à Cultura em Hospitais: caminhos e aprendizagens do pequeno príncipe.** Curitiba - Paraná: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2016. 188 p.



Esperamos que o estudo possa servir de base para a conscientização da importância do ensino da Arte\Música dentro do ambiente hospitalar, sendo abordada a continuidade da escolarização, pois assim como as demais disciplinas, a educação musical tem igual importância no desenvolvimento humano e no enriquecimento da cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, maio. 2016.

BRASIL. Lei 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF, set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasil: MEC, 2017. 598 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasil: MEC; SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** . *Resolução, CNE/CEB n.02, de setembro de 2001.* MEC; SEESP, 2001,

CARMO, R. S. **Práticas musicais em classe hospitalar:** um estudo na rede municipal de Salvador. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CARREIRA, Denise. **O Direito à Educação e à Cultura em Hospitais:** caminhos e aprendizagens do pequeno príncipe. Curitiba - Paraná: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2016. 188 p.



BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

CIRINO, Leila Cristina Mattei *et al.* Complexo hospital de clínicas: integralidade entre programa de escolarização hospitalar e serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar do Estado do Paraná. In: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2017. p. 1-12.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Coordenação de Edições técnicas, 2017. 115 p.

MAITO, Viviane Pereira. **Atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde** - APEHTS em Curitiba apresentação, organização e funcionamento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015. p. 1-10.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação. **Instrução n. 006/2008**. Estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) Curitiba: SEED-PR, 2010. 140 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Programas e Projetos - Sareh - Hospitais Conveniados. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=46>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: Sareh. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-de-escolarizacao-hospitalar/5902>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: Programa de Escolarização Hospitalar. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-de-escolarizacao-hospitalar/5902>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA JUNIOR, J. D. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 171-183, jul./dez. 2012.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE REGGIO EMILIA APPROACH: theoretical notes

Marilene Alves Franco Costa¹
Sueli Pereira Donato²

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Abordagem Reggio Emilia.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical practices; Reggio Emilia approach.

INTRODUÇÃO

Na defesa por práticas pedagógicas que revelam a criança como sujeito e protagonista da aprendizagem e o espaço como terceiro educador, princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia, apresenta-se neste estudo o recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como tema práticas pedagógicas da educação infantil e abordagem Reggio Emilia. A referida pesquisa busca investigar em que aspectos as práticas pedagógicas desenvolvidas em um CMEI da rede municipal de Itaúna/MG se aproximam e/ou distanciam dos fundamentos da abordagem Reggio Emilia? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e pesquisa de campo com 09 professoras. Entretanto, o recorte deste texto focaliza apenas um dos objetivos específicos decorrentes da pesquisa bibliográfica já realizada na referida investigação, qual seja: compreender as práticas pedagógicas na educação infantil à luz da abordagem Reggio Emilia, assunto do próximo item.

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maryfranco17@hotmail.com

² Doutora em Educação. Profª Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: sueli.donato@gmail.com



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Em Reggio Emilia, as escolas da infância, são referência de uma Educação Infantil que inspira o mundo todo. Segundo Edwards (2016, p. 155),

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. As crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta. Cada criança está intimamente ligada a condições no tempo e no espaço.

Na abordagem Reggio Emilia, a prática da escuta é fundamental e requer do professor/a muita atenção e observação em todas as ações das crianças. Esse professor observador e orientador, desvela uma imagem de criança protagonista, que com liberdade e autonomia, constrói sua aprendizagem nas interações, consigo mesma, com os outros, e como espaço.

Nesse ínterim, nas escolas da infância de Reggio Emilia, em sua abordagem, a investigação é um princípio utilizado pelos protagonistas da escola. Nas palavras de Rinaldi (2017, p. 228), a escola é vista como “canteiro de obras ou de um laboratório permanente, no qual os processos de pesquisa de crianças e educadores são fortemente entrelaçados e estão em constante evolução”. O professor através de suas ações e intencionalidades provoca o princípio investigativo nas crianças. Como escrevem Edwards, Forman e Gandini (2016, p. 25):

A abordagem proporciona novas maneiras de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, o papel do professor, a organização e a gestão da escola, a organização e o uso do ambiente físico e o planejamento curricular que orienta as experiências da descoberta e da resolução de problemas. Devido a todas essas características, a experiência de Reggio Emilia é importante e empolgante para os educadores do mundo todo.

Nesse viés, a abordagem Reggio Emilia revela ao mundo todo, uma prática pedagógica para a Educação Infantil que se caracteriza



pela intensa e marcante participação dos sujeitos (família, comunidade, educadores e crianças), pela inovação teórica, experimentação e documentação. Nas escolas da infância de Reggio Emilia é ofertado aos profissionais, oportunidade de formação contínua e a escola é reconhecida como espaço de investigação e pesquisa, com riqueza de possibilidades e de infinitas aprendizagens. A abordagem compreende a criança como protagonista, investigadora e criativa.

RESULTADOS

Diante das leituras e estudos acerca da abordagem de Reggio Emilia, foi possível compreender como a necessidade de se buscar diferentes experiências pedagógicas. Experiências estas que se revelem como prática pedagógica na Educação Infantil, ações e intenções que possibilitem que as crianças pesquisem, experimentem, levantem hipóteses, desenvolvam autonomia e construam aprendizagens. Nas escolas da infância de Reggio Emilia, observa-se estas práticas inovadoras para a Educação Infantil que apontam para direções que levam a renovação da nossa prática pedagógica. Falamos aqui de prática enquanto aluno, enquanto professor e enquanto pesquisador. À vista disso, novas práticas instigam os educadores a lutarem, a não serem resistentes e irem em busca de uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 153-174.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.



EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL DE FONTES HISTÓRICAS: O ACERVO DE OBRAS RARAS DA BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE (SÃO PAULO)

Document Preservation of Historical Sources: collections of rare works from the library Mário de Andrade (São Paulo)

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa¹
Gabriel Fernandes da Silva²
Peri Mesquida³ Maria Elizabeth Blanck Miguel⁴

Palavras-chave: História da Educação; Coleta de fontes; Acervo de periódicos.

Keywords: History of education; Source compilation; Periodical collection.

INTRODUÇÃO

A partir do levantamento de fontes documentais históricas, de uma viagem a São Paulo para consultar o acervo de Obras Raras da Biblioteca Mário de Andrade, definimos o problema: qual a importância histórica da preservação de fontes documentais para o trabalho do pesquisador? Com objetivo de relatar como ocorreu a coleta de fontes documentais no acervo de Obras Raras da Biblioteca Mário de Andrade (São Paulo) e quais os protocolos exigidos pela Instituição para a consulta aos arquivos e os processos pelos quais os pesquisadores passaram para efetivar essa etapa. Metodologicamente, socializa conhecimentos ancorados em situações empíricas, cuja análise foi subsidiada pelo aporte teórico.

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR e patriciamunhoz0207@gmail.com.

² Mestrando em Educação, PUCPR e gabriel_fernandesdasilva@hotmail.com.

³ Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Educação, PUCPR e Mesquida.peri@gmail.com

⁴ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação de Educação (Stricto Sensu), PUCPR e meblanck@gmail.com



UMA VIAGEM ÀS FONTES HISTÓRICAS DOCUMENTAIS

A motivação do levantamento documental no acervo da Instituição se deu em função dos periódicos *Gazeta do Povo* (1889), *Maçonaria Paulista* (1911-1932), *O Apóstolo* (1893), *A República* (RJ – 1870, 1871, 1872), *O Farol paulistano* (1830 e 1831) e *Almanques São Paulo* (1870 até 1890), no setor de Obras Raras. Nesse sentido, “[...] o arquivo age como desnudamento; escolhidos em algumas linhas, aparecem não apenas o inacessível como também o vivo” (FARGE, 2009, p. 15). Ouseja, Farge aponta para o valor e a importância das fontes e, nessa perspectiva, justificou-se nossa viagem a São Paulo com finalidade de pesquisa.

Os números telefônicos da Instituição não funcionavam e as informações no site da Prefeitura de São Paulo eram confusas. Com insistência, iniciamos um diálogo com o setor de Obras Raras da Biblioteca. Solicitaram apresentação da pesquisa empapelado timbrado da Universidade, assinado pela coordenação. Iniciamos também protocolo de pedido para uso de imagens dos documentos.

No setor de Obras Raras preenchemos mais um papel com dados e assinatura; sentamo-nos à grande mesa da sala e escolhemos o primeiro conjunto de documentos a ser analisado. Elas levavam com todo cuidado o periódico até nós e nos instruíram a não apoiar braços ou objetos nas folhas dos periódicos.

Grandes e espessas folhas brancas revestiam os documentos que estavam mais velhos e eram mais frágeis, conferindo-lhes proteção e preservação material. Aqueles, como o jornal *A República*, estavam em um grande caderno de capadura; à leitura, usamos lupa devido ao tamanho das letras e as manchas nas páginas.

O processo burocrático prévio, justificou-se ao entrarmos na sala e encontrarmos todos os periódicos solicitados separados, organizados e devidamente conservados para nossa consulta. O atendimento das funcionárias foi cuidadoso tanto conosco quanto, e principalmente, com os arquivos. Um cuidado que remete ao respeito e compreensão da



relevância dos documentos enquanto preservação de uma fonte histórica.

Destacamos a importância do trabalho de preservação por elas realizado, pois em nossa concepção conservam mais do que apenas papéis, mas documentos que são fontes históricas. Infelizmente é muito comum encontrar acervos – principalmente no campo da Educação – desorganizados e sem o devido zelo com os arquivos.

RESULTADOS

O processo de busca por fontes históricas envolve diferentes articulações do pesquisador, desde a identificação das fontes necessárias, o mapeamento de onde

encontrar e como acessá-las, até o cumprimento dos protocolos exigidos. Estes dependem do local onde se encontram.

Na Biblioteca Mário de Andrade, os protocolos são exigentes, minuciosos, eficientes e cuidadosos tanto com os documentos quanto com o ato de pesquisar. O cuidado da equipe em preservar os documentos possibilitou a coleta de 70 imagens dos periódicos solicitados, em dois dias.

No método histórico documental, essas fontes possibilitam identificar e compreender os caminhos do processo histórico. Deste modo, podemos pesquisar os fatos humanos do passado e trabalhar “[...] um conhecimento através dos vestígios” (BLOCH, 2001, p. 73).

Expressamos à equipe nosso agradecimento pelo trabalho que realizam de preservação das fontes documentais e reafirmamos o valor do trabalho que desenvolvem, pois permitem estudos construir conhecimentos para a História da Educação.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



FARGE, Alertte. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



PRIMEIROS PASSOS PARA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: O GRUPO DE ESTUDOS DO INSTITUTO AURORA COM O IFPR

FIRST STEPS TO EDUCATE IN HUMAN RIGHTS: INSTITUTO AURORA'S STUDYGROUP WITH IFPR

André Bakker da Silveira¹
Cássia Cristina Moretto da Silva²
Patrícia Meyer³
Ana Carolina Greco Paes Rocha⁴

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Formação de Professores; Educação em Direitos Humanos.

Keywords: Education; Human Rights; Teacher Training; Human Rights Education

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) requer atenção permanente na formação de professores. Essa é a motivação para a realização da ação “Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos”, um grupo de estudos, realizado em 2021 e 2022, que integra conceitos e teorias com a realidade da sala de aula, com a finalidade de articular o educar em direitos humanos com a prática pedagógica.

A ação, promovida pelo Instituto Aurora e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Curitiba, aberta à comunidade pela oferta *online* de encontros, visa compreender os direitos humanos (DH) a partir de uma perspectiva

¹ Doutorando e mestre em Filosofia pela UFPR, especialista em Filosofia e Sociologia da Educação e em Gestão Pública com ênfase em Direitos Humanos e Cidadania, Gestor de pesquisa e projetos no Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos. andre@institutoaurora.org.br.

² Mestre em Cultura e Sociedade - Diálogos Interdisciplinares (UTP) e doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE/UFPR), professora EBTT, membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFPR Campus Curitiba. cassia.silva@ifpr.edu.br.

³ Jornalista, mestre e doutora em Educação (PUCPR), professora EBTT, membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFPR Campus Curitiba. patricia.meyer@ifpr.edu.br.

⁴ Mestre em Direitos Humanos (UFG), doutora em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP). paes.anac@gmail.com.

⁴ Mestre em Direitos Humanos (UFG), doutora em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP). paes.anac@gmail.com.



formativa baseada na diversidade social e cultural, na empatia, na solidariedade e na tolerância.

Por meio dos encontros do grupo, criou-se um espaço de troca de experiências, produção e difusão de conhecimento, a partir da curadoria de textos e materiais audiovisuais. A atuação alinhada aos princípios da EDH se dá por intermédio de uma escuta atenta e sensibilidade com temas atuais e necessários à sociedade brasileira. O presente estudo analisa as implicações de um debate aberto com educadores e estudantes de diferentes áreas de conhecimento, da educação básica e superior, sobre a temática direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a EDH é defendida por diversos especialistas, além de ser organizada por documentos oficiais. Por isso, educadores e educadoras devem se familiarizar com o tema, trazendo-o para suas aulas, como aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018). Para o grupo de estudos, foram selecionados artigos de pesquisadoras com reconhecida trajetória na área de EDH, como Maria Victoria Benevides (2008) e Vera Candau (2007), visando apresentar o cenário e vivência de quem faz EDH no Brasil. Na primeira edição, em 2021, foram realizados oito encontros. Após ajustes, na segunda edição, em 2022, os encontros foram condensados em cinco, para redução da evasão dos participantes.

Um ou dois mediadores foram responsáveis pela acolhida, recuperação da discussão, apresentação breve dos conceitos e proposições. Os encontros foram estruturados no formato de círculos de diálogos guiados, metodologia utilizada pelo Instituto Aurora que se baseia em duas linhas teórico-práticas: os Círculos de Construção de Paz, de Kay Pranis (2010), e os Círculos de Cultura (DANTAS; LINHARES, s/d), de Paulo Freire. Buscou-se criar um espaço propício ao diálogo aberto e sincero, por esse motivo foi escolhido o formato de grupo de estudos.



RESULTADOS

A expectativa após a finalização de cada edição é de que os participantes ampliem a compreensão em relação ao conceito e importância dos DH; tenham contato com referências teóricas na área; desenvolvam segurança para dialogar sobre temas relacionados aos DH em suas práticas profissionais ampliando o repertório teórico sobre os temas que desafiam a docência no cotidiano. Dentre os resultados alcançados, destaca-se o sentimento de maior confiança relatado pelos educadores.

A segurança se deve à abertura para discussão de temas sensíveis em conjunto, a partir da troca de experiências, que apontam para as dúvidas e desafios vivenciados em sala de aula.

O compartilhamento de vivências de educadores instiga a criatividade e a inovação, além de ser um incentivo para a maior flexibilização do currículo, mesmo que isso implique em conflitos, questionamentos e problematizações acerca de temas complexos.

Observa-se, a partir da partilha, um maior respeito à identidade do docente, que se estende a um olhar mais humanizado aos estudantes, em uma perspectiva de empoderamento coletivo dos diversos atores, e da escola como um espaço aprendente. Segundo os educadores, as leituras e, especialmente, as discussões os incentivaram a se posicionarem diante de situações que envolviam preconceitos ou discriminação, também, a ouvir de maneira mais atenta, acolhendo de forma cuidadosa as subjetividades.

Os participantes apontaram desafios no percurso da formação como manter o compromisso com as leituras e reflexões propostas e a percepção de que o educar em DH exige uma permanente construção e reconstrução de experiências pedagógicas significativas a partir de um permanente movimento não apenas intelectual, ético e social, mas de encontro com a humanidade. A criação de um ambiente acolhedor intensifica a possibilidade de mudança de postura e da ação dos educadores perante seus educandos, potencializando a coragem e o



engajamento em prol de uma educação voltada à transformação social. O retorno positivo dos participantes, por meio de avaliações realizadas nos encontros e ao final do ciclo, por meio de questionário, motiva a manutenção do projeto ativo e divulgação da experiência. Espera-se para 2023, a realização da terceira edição do grupo, reforçando o comprometimento com uma formação continuada e viva, atenta ao espírito do tempo e nos desafios sociais.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Democracia e direitos humanos – reflexões para os jovens. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CANAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DANTAS, V. L.; LINHARES, A. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **II Caderno de educação popular em saúde**. Ministério da Saúde. s/d. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFPR. Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2018. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2018c. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%c3%a7%c3%a3o-PIDH.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção de Paz**. São Paulo: PalasAthena, 2010.



PROCESSO COCRIATIVO DE ELABORAÇÃO DE UM MOOC – A EXPERIÊNCIA NO CONNECT

Cocreative process of drafting a mooc - the experience in Connect

Rosilei Ferrarini¹
Regina L. Shibuta²
Patrícia L. Torres³

Palavras-chave: Educação de Qualidade; Educação Científica; Connect; MOOC; REA.

Keywords: Quality Education; Scientific Education; Connect; MOOC; REA.

INTRODUÇÃO

Aborda-se o processo de elaboração de um *Massive Open Online Course (MOOC)* por um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade de grande porte do sul do Brasil. A ação desenvolveu-se como participação no Projeto *Connect*, financiado pela União Europeia, no âmbito do Programa Horizonte 2020 - Ciência com e para a Sociedade, e de ações financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O projeto visa a apoiar as escolas secundárias a melhor desenvolverem a educação científica no currículo escolar e, para isso, desenvolveu uma abordagem didática própria, baseada em três pilares principais: a escolarização aberta, a ciência-ação e a ciência participativa. O projeto foi desenvolvido em sua fase piloto, em 2021, em duas escolas de ensino médio e, como resultado, entendeu-se a necessidade de preparar os professores para melhor compreensão da

¹ Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: rosilei.ferrarini@pucpr.edu.br / ruferrarini1@gmail.com.

² Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: reginashibuta@hotmail.com

³ Pós-doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: patorres@terra.com



abordagem diante da expansão prevista. A problemática da pesquisa consistiu em: como recontextualizar a abordagem do *Connect* na formação de professores de modo a integrar os conhecimentos curriculares envolvendo temas atuais de relevância sócio científicas, desenvolvendo as ações na abordagem proposta? Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, que consiste em uma intervenção ativa e flexível na qual, os sujeitos envolvidos interagem em todos os momentos do processo para reflexão e resolução da problemática construindo juntos as etapas de realização (Thiollent, 1988). Objetivou desenvolver um conjunto de recursos digitais práticos e ações voltadas para a conscientização, formação, disseminação e implementação da escolarização aberta e ações científicas no espaço escolar, por meio do *MOOC*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo cocriativo fundamentou-se nas informações e produções relativas ao *Connect*, por meio do site da União Europeia, que trata do Programa Horizon 2020 e nele o projeto, bem como o próprio site do *Connect* que trata da essência do mesmo e sua abordagem. Autores como Okada (2013), Okada e Matta(2021) e Pasternak *et al* (2021) referenciaram as elaborações acerca dos processos de cocriação, formação docente, de escolarização aberta e de REA.

RESULTADOS

A elaboração do *MOOC* aconteceu no final do 2º semestre de 2021 e 1º semestre de 2022 envolvendo os 16 participantes do grupo de pesquisa, entre estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Desenvolveu-se um processo de cocriação, em encontros online, em que as ações partiram da validação da estrutura do *MOOC*, da definição dos grupos elaboradores por módulos, com um



coordenador para cada equipe; da forma de elaboração, dos tipos de recursos educacionais abertos (REA) a elaborar e do cronograma de elaboração. Na sequência, realizaram-se os encontros para apreciação, colaboração e validação das elaborações produzidas pelas equipes. Foram quatro *checkpoints*, em seis meses, em que a estrutura do módulo, seu objetivo, forma, referenciais de elaboração, adequações de termos em função de traduções, foram analisados e validados no coletivo, culminado com a elaboração completa do curso estruturado em sete módulos. Denominado de “Connect: ações científicas e escolarização aberta”, o 1º módulo traz uma ambientação ao contexto do MOOC, explicando a estrutura dele e um *overview* do projeto *Connect*, seguindo para o 2º módulo que apresenta detalhadamente o *Connect*, aprofundando conhecimentos a respeito desse procedimento como Educação Aberta e, no 3º módulo, de sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Do 4º ao 6º módulo, o curso apresenta as etapas da abordagem didática, descrevendo cada uma delas, seus objetivos e passo a passo. Promove-se na abordagem o impacto na comunidade através da ciência, levando os alunos a se importarem, saberem mais e a tomarem atitudes e desenvolverem ações que contribuam com as possíveis soluções aos problemas da vida real. No 7º módulo, o cursista finaliza a formação aplicando a abordagem em situação hipotética didática de forma a demonstrar que está preparado para atuar no *Connect*. São 40 horas de curso, que se caracteriza como MOOC por ser *online*, aberto, gratuito e oferecido a um número ilimitado de participantes. Elaborou-se diferentes tipos de REA entre textos, vídeos, áudios, apresentações, infográficos e cards. Pode-se concluir que, para além do curso elaborado, obteve-se como resultados as apropriações e desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas-tecnológicas para elaboração dos REA pelos integrantes do grupo de pesquisa, aprofundamento dos conhecimentos em relação aos pilares e metodologias da ação científica e didática em estudo, da adequação vocabular de uma metodologia estrangeira para a realidade



brasileira em conjunto com demais grupos de pesquisa brasileiros envolvidos no projeto, da composição coerente de um curso MOOC e de suas características.

AGRADECIMENTOS

Este projeto recebeu financiamento do Programa de Pesquisa e Inovação Horizon 2020 da União Europeia sob o contrato de subvenção nº. 872814.

REFERÊNCIAS

CONNECT – **Students and scientist solving real-problem. What is CONNECT and how to benefit from it?** Disponível em: <https://www.connect-science.net/pt-pt/about-the-project/> Acesso em: 10 ago 2022.

HORIZON, 2020. **Proposal acronym: CONNECT.** Call: H2020-SwafS-2018-2020 (Science with and for Society) Ref. Ares (2019)6913868. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/main/h2020-wp1820-swfs_en.pdf. Acesso em: 18 mai 2022.

OKADA, Alexandra. **Recursos educacionais abertos e redes sociais/** Alexandra Okada (Organizadora). – São Luís: EDUEMA, 2013. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.650.8567&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 12 nov 2021.

OKADA, A. e MATTA C. E da. **A formação docente para educação profissional por meio de um curso de extensão com tecnologias emergentes e escolarização aberta.** Rev. Diálogo Educ. vol.21 nº.71 Curitiba out./dez. 2022 Epub 26-Jan-2022. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/81140/1/28542-62078-1-PB%20%281%29.pdf>. Acesso em 10 fev 2022.

PASTERNAK Glitz Kowalski, R., Lupion Torres, P., Oliveira Ungari, G. V., & Guedes Ferreira, J. (2021). **Criação de Recursos Educacionais Abertos para Escolarização Aberta.** Em Rede - Revista De Educação a Distância, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i2.790>

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.



PROFESSOR HOJE A AULA É NORMAL? IDENTIDADES DE PROFESSOR/DOCENTE EM PERÍODO DE AULAS ON-LINE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

“Is the class normal today?”: teacher identities in the period of online classes in the context of the Covid-19 Pandemic

Maira Bernardi¹
Gisele Massola²

Palavras-chave: Educação à Distância; Tecnologia; Meme; Identidade docente.

Keywords: Distance education; Technology; Meme; Teacher Identity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a análise reflexiva de uma atividade desenvolvida na disciplina introdutória de um Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de uma instituição privada da região metropolitana de Porto Alegre/RS, ocorrida no primeiro semestre de 2022.

A disciplina, intitulada Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, foi ministrada no decorrer do mês de julho e contou com setenta e um alunos/professores, da educação básica e ensino superior.

A ementa teve como escopo fomentar a compreensão sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como recursos didático-metodológicos no processo de ensino e aprendizagem para uma educação inovadora. Nesta mesclaram-se abordagens contemplando temáticas relacionadas ao panorama da área de informática na educação; as experiências nacionais e internacionais desenvolvidas na área; as TIC e as perspectivas e tendências da área.

¹ Doutora em Educação, Associação Antônio Vieira, mairaber@asav.org.br

² Doutora em Educação, Universidade Luterana do Brasil, gisele.massola@ulbra.br



A disciplina contou com duas atividades avaliativas com enfoque teórico-prático.

Para este trabalho dá-se destaque à atividade que teve como objetivo analisar a identidade do professor no período de aulas on-line no contexto da Pandemia Covid-19. Visou reconhecer o potencial das TIC para qualificar o trabalho docente. Esta atividade foi uma das avaliações, realizada por meio de uma ferramenta de fórum interativo do ambiente virtual de aprendizagem próprio da instituição.

O foco da tarefa foi a criação de Memes sobre a prática pedagógica do professor/docente e o uso das TIC aplicadas à educação no cenário da pandemia, acompanhada de um texto reflexivo elencando aspectos que justificassem a abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho é pautada nos estudos de Nóvoa (2007) e Pimenta e Anastasiou (2010) no que se refere à constituição da identidade docente, entendendo-a como um processo de ser e estar "professor".

Para Nóvoa (2007) a atividade docente tem uma função coletiva e social, mas também individual. A existência de cada um é construída ao longo da vida profissional. Isso significa considerar, conforme destaca Cunha (1998, p. 41), que o professor tem referências pela "[...] sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço".

Veiga (2008) contribui para esta reflexão considerando que o processo de construção da identidade leva em conta o período histórico, os motivos da escolha, o desenvolvimento da formação bem como os espaços das instituições, atribuindo aspectos relacionados com as perspectivas temporal e espacial. Neste sentido, as transformações ocorridas durante o período da pandemia acarretaram na necessidade de distanciamento social, na impossibilidade de uso das salas de aula



presenciais e na determinação da realização do ensino remoto emergencial. Estas situações culminaram em novas reflexões sobre a identidade do professor.

Lemov (2021, p. 2) salienta que foram muitas mudanças em pouco tempo, mas o que não mudou foi o fato de os alunos precisarem de seus professores, cabendo a eles "aprender novos métodos para alcançá-los o mais rápido e efetivamente possível". Desta forma, foi necessário enfrentar e resolver circunstâncias que exigiram um olhar ainda mais direcionado para o futuro, sem desconsiderar os fundamentos do ensino e às relações já conhecidas por meio das experiências presenciais.

RESULTADOS

A atividade da disciplina foi desenvolvida por cinquenta e oito alunos/professores. Foi possível evidenciar ao menos três direcionamentos analíticos das marcas identitárias de ser/estar professor dentro do contexto pandêmico recentemente vivenciado. A primeira delas acentua contornos em torno da importância da produção da autonomia explicitando que, *para poder alcançar os objetivos pretendidos, [deve-se] estimular a autonomia e a independência dos estudantes* (professor 3) como meio de potencializar práticas cooperativas e colaborativas. A segunda, faz alusão ao lugar em que as práticas acontecem tomando por base o contexto ao está inserido explicitando que *o espaço, local onde acontecem os fatos, onde os personagens se movimentam, professor e aluno através de metodologias ativas* (professor 9). E por fim, sobressaem práticas endereçadas ao modo de fazer docente expresso por meio de metodologias a serem assumidas. Para tanto, as ênfases são reportadas para *a utilização das tecnologias digitais que se apresenta cada vez mais necessária e as novas possibilidades de utilização das tecnologias em sala de aula* (professor 10), contando com uso variado dos recursos tecnológicos bem como contribuições e potencialidades.



Assim, compreende-se que o/a professor/a constituído neste cenário é aquele que é capaz de organizar as práticas educativas de maneira a oportunizar o aprendizado dos conteúdos considerados fundamentais dentro de um novo “normal”. Deste modo, deve-se levar em conta a autonomia, os espaços das práticas e o uso das tecnologias permeado por novas metodologias.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel. As narrativas como explicitadoras e como produtoras de conhecimento. In: **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JPM editora, 1998.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula online**: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal. Porto Alegre: Penso, 2021.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.



PROFESSORES EM DESENVOLVIMENTO TEACHERS IN DEVELOPMENT

Jacqueline Maria da Silva

Palavras-chave: Estágio; Práticas de ensino; Supervisão

Keywords: Internship; Teaching practices; Supervision

INTRODUÇÃO

Os professores em processo de formação em sua grande maioria, entram no sistema de estágio com crenças pessoais a respeito do ensino, com uma imagem de um bom professor, imagens de si mesmos como educadores e trazem a memória de si próprios como estudantes. Essas ideias e conceitos pessoais geralmente persistem sem alteração ao longo do processo de ensino e acompanham os professores durante suas práticas. Então, ao se tratar da pesquisa de campo inicial entre os professores, a prática docente se faz importante e indispensável para o professor em formação. Onde os estágios realizados pelo mesmo vão fundamentar os encargos e efeitos que ele agregará ao futuro educador. Deste modo, a influência causada pela prática, pode ser um fator de encargo estudantil, onde ele vai aprender a ensinar, tanto por sua experiência, quanto pelo que se é observado em seus estágios docentes. O relato em questão, abordará os fatores que emergem nos estágios dos futuros professores, por meio de suas vivências e experiências que ocasiona futuro êxito profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A iniciação à docência deve ser entendida como uma parte integrante do contínuo processo educativo. Onde o desenvolvimento profissional docente tem por sua vez uma grande capacidade de definir ou contribuir de certa forma o que o educador será em seu futuro profissional. Ao observar em sala de aula, por meio de experiências



pessoais, foi notável a busca de espelhamento que é buscado ao entrar no campo de pesquisa, pois o estagiário tende a desenvolver suas crenças em relação aos alunos a partir de suas próprias experiências como estudantes. Onde se acaba pressupondo que os alunos possuem os mesmos estilos de aprendizagem, habilidades, interesses e problemas que o próprio professor em formação. Por meio disso, é feita a busca de uma identificação com os estudantes. Então, a iniciação do estágio, é o período que engloba os primeiros anos, onde os futuros docentes devem passar de aluno para professor. Deixando de lado alguns paradigmas de padrões e concretizações que obteve ao longo de sua teoria realizada em sala de aula com seus mestres. Então como forma de auxílio para que isso ocorra, é indispensável a presença de um supervisor para acompanhar o estagiário, pois o professor e gestor representa uma pessoa importante para a conclusão e êxito dos estágios de ensino. Mas, para aprimorar sua atuação, para e os tutores o estágio também deve ser uma oportunidade de aprender a ensinar, pois nunca se é tarde para aprender algo novo, ainda mais por meio de instruções.

A observação reflexiva forma a valorização e imparcialidade, buscando o significado das decisões sob diferentes perspectivas. O que foi pautado no estágio realizado numa instituição privada, em uma turma do 5º ano, onde os estudantes atuavam de forma individualizada e responsável. Cada um com uma vivência destinta da outra, mostrando a particularidade e autonomia de cada. O que pode parecer algo ruim, porém há seu lado de relevância, como explica Geane e Wilsa (2011, p.94):

Entre os princípios educativos da UAB-UnB, a construção de ambientes de aprendizagem deve imprimir a autonomia do estudante como uma ação educativa intencional e filosófica. Espera-se que os ambientes introduzam estratégias que resultem no desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico.



Estas estratégias devem ser planejadas intencionalmente, acompanhadas e ajustadas durante o processo.

Visto tal fundamento, foi notado a eficiência na particularidade de cada indivíduo, sendo ele responsável pela maneira que se obtém seus aprendizados e pelas formas de se desenvolver.

RESULTADOS

Ao finalizar a experiência em campo, foi observado a eficiência profissional dos educadores, ao dar liberdade de expressão aos estudantes. Onde cada qual visou por uma aprendizagem ativa e autônoma.

O estágio obteve ainda mais aquisição por conta do auxílio tutorial, apoio inicial no início do projeto e observação da prática, buscando aprimorar ainda mais a vivência na instituição de ensino.

Os alunos, mesmo que em sua pré-adolescência, não tratavam aos estagiários de maneira “grotesca” ou até mesmo de forma desfeita. Pelo contrário, a liberdade ocasionou afetividade dentre os alunos e os pesquisadores.

REFERÊNCIAS

MARCELO, Carlos: Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, p. 51-69 set. 1997. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%C3%A7ao_de_profesores.pdf?sequence=1 Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, Geane de Jesus; RAMOS, Wilsa: O ambiente virtual de aprendizagem (ava) como potencializador da autonomia do estudante: estudo de caso na uab-unb. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 4, n. 2, p. 93 – 105, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21946/3/ARTIGO_AmbienteVirtualAprendizagem.pdf Acesso em: 08 ago. 2022



PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO OLHAR PEDAGÓGICO HAPPY CHILD PROGRAM PEDAGOGICAL LOOK

Vitória Moreira Ribas

Palavras-chave: Programa Criança Feliz; Brincar;
Intersetorialidade

Keywords: Happy Child Program; To play; Intersectoriality

INTRODUÇÃO

Muito se é discutido sobre a importância do desenvolvimento integral da criança desde o seu nascimento, com a experiência que tive dentro do Programa Criança Feliz – PCF, que o principal objetivo é o desenvolvimento da criança dentro da primeira infância. Como o brincar auxilia no desenvolvimento integral da criança e como o ambiente e as condições em que vivem influenciam no seu desenvolvimento dentro da primeira infância? O objetivo para esse resumo é analisar os aspectos referentes ao desenvolvimento integral da criança e o brincar dentro do PCF. Considerando a abordagem qualitativa como metodologia, analiso os aspectos que vivi no estágio remunerado no referido Programa para minha formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PCF, foi instituído por um Decreto presidencial nº 8.869/2016, onde funciona como um programa intersetorial. A Legislação trata como dever da União, Estado, Município, família e sociedade a garantia de direitos para as crianças que se encontram dentro da primeira infância. Podem participar do PCF: gestantes, crianças de 0 a 3 anos, crianças de 0 a 6 anos com Benefício de Prestação Continuada – BPCe com medidas protetivas. A organização do Programa funciona com visitas domiciliares periodicamente, sendo levadas atividades pedagógicas de acordo com a faixa etária do usuário. Frisando o vínculo familiar e o



brincar com o intuito de prevenir e promover o desenvolvimento integral da criança (PARANÁ, 2019). Sobre a importância e o direito de brincar dizem Bourscheid e Turcatto (2017, p.2)

O brincar é a maior e melhor manifestação da criança sobre sua compreensão e seu conhecimento sobre o mundo. É brincando que a criança se humaniza, se relaciona, se desenvolve, evolui, e aprende a conciliar a afirmação de si mesma criando vínculos afetivos duradouros. Brincar é uma forma de a criança se comunicar e de reproduzir ações do seu cotidiano.

Atrelado ao funcionamento do PCF no município “x”, onde tive conhecimento e vivência dele. Irei abordar sobre a importância da intersectorialidade vivenciada através do PCF para a minha formação.

RESULTADOS

Cumpri estágio remunerado durante 2 anos na secretaria de assistência social do município “x” onde conheci e vivenciei um pouco do PCF, durante este período vi a importância da intersectorialidade, que serviu para o meu crescimento profissional e pessoal. Intersectorialidade é quando sujeitos de diferentes áreas trabalham juntos, estávamos entre estagiárias de pedagogia, serviço social e psicologia, a partir disso comecei a entender que o desenvolvimento integral da criança vai muito além da educação e estímulos que são feitos geralmente na escola. A criança é muito influenciada pelo meio em que vive, onde uma criança que sofre negligência que é violado todos os tipos de direitos existentes para ela, como: Direito a alimentação, a educação, a um lar amoroso, a responsáveis que se importam com ela, a um lar seguro, direito de brincar e ser criança. O usuário (a) que sofre todo esse tipo de violência infelizmente vai colhendo esses frutos ao decorrer do seu crescimento. Por isso notamos nas ações de uma criança quando algo de errado está acontecendo com ela, ela não interage com outras crianças/adultos, começa a se fechar, não tem mais vontade de brincar, começa a ter um rendimento ruim na escola entre outras questões. Por isso vejo como essencial profissionais de diferentes áreas trabalharem juntos para



poderem ajudar essa criança. Pelo fato de o PCF ser dentro da Residência do usuário (a), muitas vezes notava que a família não estimulava e nem brincava com a criança. Portanto é um ponto positivo do PCF visto ao olhar pedagógico a importância de termos programas e recursos que ensinem às famílias a necessidade de brincar desde o nascimento com as crianças, possivelmente metade das pessoas atendidas irão entender essa importância e aplicar com seus filhos e futuros bebês. O brincar ajuda a criança a entender suas potencialidades corporais, seus limites, no cognitivo, no senso motor, na criatividade, na imaginação, ajuda a identificar seus grupos pertencentes, auxilia a criança no fortalecimento de vínculos onde ela consegue ver quando o adulto se importa com ela (que é um dos pilares trabalhados pelo PCF), por isso uma criança que brinca e tem um ambiente estável para viver desde o nascimento é aquela que terá um bom desenvolvimento ao longo de sua vida. Algo essencial e já dito pela lei de implantação é de dever do município dar continuidade ao programa, sendo necessário investir em capacitações, recursos para as visitadoras (quem atende os usuários que fazem parte do PCF) para melhor atender as famílias, pois é um programa muito rico teoricamente, então é necessário todo suporte para conseguir tirar do papel aquilo que o programa visa aplicar, para não acabar sendo um programa sem eficácia.

REFERÊNCIAS

PARANÁ, Governo do Estado do, **Programa Criança Feliz**, Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Programa-Crianca-Feliz>, Acesso em 12 ago de 2022.

BOURSHEID, Suelen; TURCATTO, Jair, **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**, Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf, Acesso em 12 ago de 2022.



PROJETO DE GAMIFICAÇÃO: GLOBETROTTING GAME

Gamification Project: Globetrotting Game

Maria Eduarda Corral Santana
Taillise Leticia dos Santos
Maria Eduarda Boruszewsky

Palavras-chave: Sociolinguística; Jogo didático; Inglês como segunda língua; Gamificação; Palavra 5.

Keywords: Sociolinguistic; Didactic Game; English as second language; Gamification; Word 5.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de inglês apresentam algumas inconsistências quanto ao método de ensino e variedade de tópicos abordados. Em primeiro lugar, existe uma perspectiva tradicional e conservadora a qual não permite que os alunos tenham uma postura ativa e criativa no processo de aprendizagem, gerando desmotivação. Além disso, as áreas da linguística são pouco exploradas e há um foco nos tópicos gramaticais. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo propor um projeto de gamificação para estimular a participação ativa dos alunos e introduzir os estudos sociolinguísticos no processo de aprendizagem.

Portanto, a questão de pesquisa do projeto é: “Como os professores de inglês podem introduzir os estudos sociolinguísticos nas aulas por meio da gamificação?”. Pensando nisso, o projeto de gamificação “Globetrotting game” é um jogo de tabuleiro que visa apresentar diferentes lugares do mundo que possuem falantes de inglês (nativos ou não nativos). O jogo contém um tabuleiro, 52 cartas interativas, um dado e seis peões. A proposta é fazer uma volta ao mundo saindo dos Estados Unidos até chegar ao Brasil. Serão cinco grupos formados por três pessoas, cada grupo representará uma cor de



peão, os peões que pararem nas casas coloridas ou em qualquer país, têm o direito de tirar uma carta do monte, quem errar a resposta terá consequências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do presente trabalho baseia-se nas teorias de Kim *et al* (2018) e Fragozo (2011) para introduzir, respectivamente, o conceito de gamificação, pontuando suas implicações no processo de aprendizagem e a importância da sociolinguística no ensino de segunda língua.

A gamificação é um conjunto de atividades e processos utilizados para resolver problemas e não é elaborada apenas para que o aluno se divirta durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem, é, na verdade, uma técnica na qual utiliza-se mecânicas baseadas em jogos, estética, e pensamento para motivar seu público, assim como motivar ações, promovendo aprendizado e solução de problemas (KAPP, 2012 *apud* ALMEIDA, 2015). Sendo assim, por meio da gamificação é possível: aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes; melhorar o desempenho de aprendizagem; fornecer feedback instantâneo a respeito do progresso dos alunos; catalisar mudanças comportamentais; permitir que os alunos verifiquem seu progresso e promover habilidades de colaboração (KIM *et al*; 2018, tradução nossa). De acordo com Fragozo (2011), a língua é um fenômeno social, logo, a linguagem está diretamente relacionada com os valores culturais compartilhados nas sociedades. Nesse sentido, a autora aponta que a sociolinguística contribui para o processo de aquisição de língua estrangeira, uma vez que estabelece que a aquisição de uma segunda língua depende da variedade linguística na qual o aprendiz está inserido, e não da língua padrão; além de fornecer mecanismos para a integração efetiva da cultura no processo de ensino-aprendizagem.



RESULTADOS

A proposta apresentada objetivou, por meio de gamificação, criar um jogo didático, introduzindo elementos da sociolinguística, para auxiliar estudantes no processo de aquisição de língua estrangeira.

De modo geral, por meio do jogo os alunos terão acesso a diferentes sotaques para reconhecer que o inglês é uma língua global. Além disso, o jogo apresenta aspectos culturais e linguísticos dos países para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o mundo. Nesse sentido, a aplicação do Globetrotting em sala de aula pode ser uma oportunidade para estimular a colaboração do aluno em seu processo de aquisição da língua inglesa, combatendo o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, de, Rafael Gomes. **O Aumento do Engajamento no Aprendizado através da Gamificação do Ensino**. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/download/500/430#:~:text=Este%20trabalho%20explicita%20o%20conceito,gamificar%20um%20ambiente%20de%20aprendizagem>>. Acesso em: 18 set. 2022.

FRAGOZO, C. S. Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **fólio - Revista de Letras**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 1-17, abril. 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3566>>. Acesso em: 19 set. 2022.

KIM, S. et al. Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. **British Journal of Educational Studies**, v. 68, n. 2, p. 265-267, out. 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00071005.2019.1682276?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 19 set. 2022.



PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO: OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO CAMPO DE ESTÁGIO

LIFE PROJECT IN HIGH SCHOOL: OBSERVATIONS MADE IN THE INTERNSHIP FIELD

Jéssica Adrielly Marchor Karvat¹

Palavras-chave: Projeto de Vida; Ensino Médio; Responsabilidade; Plano de Ação.

Keywords: Life Project; High School; Responsibility; Action Plan.

INTRODUÇÃO

Através da realização de um estágio obrigatório em uma escola pública do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, foi observado a falta de identificação dos estudantes com as responsabilidades apresentadas dentro do ambiente escolar e sua vida cotidiana. Diante disso, o tema da pesquisa é como o Projeto de Vida, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, pode auxiliar na realidade encontrada na escola pública melhorando o comprometimento dos estudantes e a frequência escolar. O objetivo geral é identificar se o Projeto de Vida pode auxiliar na realidade encontrada melhorando o comprometimento e a frequência dos estudantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, através de observação e a implementação de um plano de ação baseado no Projeto de Vida. Mediante o problema elaborado: como o Projeto de Vida pode auxiliar na realidade encontrada melhorando o comprometimento e a frequência dos estudantes?

¹ Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, noturno. Contato: jessica.karvat@pucpr.edu.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto de Vida poderá auxiliar os estudantes da escola pública da cidade de Curitiba, se for realizado um trabalho de maneira que os alunos se sintam protagonistas de sua própria educação, pois, com isso, eles conseguirão assimilar o fato de, assim como em um trabalho assalariado, a escola possui deveres e direitos inerentes a cada indivíduo e quando nos responsabilizamos pelos nossos atos a recompensa tende a ser positiva.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 463):

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas.

Sendo assim, com o envolvimento da escola o estudante conseguirá desenvolver habilidades que auxiliarão a todos, dentro e fora do ambiente escolar.

A fase da adolescência e da juventude é repleta de mudanças físicas, biológicas e emocionais, sendo um momento de reflexão para as escolhas do futuro, bem como construção de identidade que acontece também nos ambientes sociais em que o sujeito está inserido. O contexto escolar, com uma proposta colaborativa, de escuta e solidária, possibilita a construção do pensamento crítico e provê as interações entre pares a fim de desenvolver indivíduos responsáveis e autônomos (D'AUREA-TARDELI, 2009)

De acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) é preciso que se faça a construção do Projeto de Vida durante os anos de ensino, de maneira que ele seja incorporado em todas as habilidades estabelecidas para essa etapa de ensino. Através desse projeto os “estudantes despertam-se para a questão de intencionalidade dos estudos, da aprendizagem significativa”



(Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.799) que auxiliará os discentes em sua vida, dentro e fora do ambiente escolar.

Segundo Mizukami (1986, p.1) o fenômeno educativo “[...] não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional.”, sendo assim é necessário pensar nos múltiplos aspectos quando pensamos nos alunos e como eles podem levar suas aprendizagens para a vida.

Nesse sentido Santos e Gontijo (2020, p. 25) afirmam que:

Formar o ser humano implica na consideração de seus projetos pessoais. O espaço escolar, como instituição inserida no contexto sócio-histórico-cultural em que os jovens estão presentes, deve possibilitar a reflexão sobre os valores, as escolhas e a identidade de cada jovem estudante.

Com isso é visto a necessidade de integrar a percepção dos estudantes de maneira a compreenderem que na instituição de ensino eles irão encontrar realidades parecidas com aquelas presenciadas em seu cotidiano.

RESULTADOS

No decorrer do estágio realizado no 7º Período do Curso de Pedagogia noturno na instituição de ensino pública do Estado do Paraná foi percebido constantes atrasos e/ou saídas antecipadas e distanciamento dos estudantes com o cotidiano escolar. Após do período de observação foi elaborado, com apoio do coordenador, um plano de ação averiguando como o Projeto de Vida pode auxiliar na realidade encontrada melhorando o comprometimento e a frequência dos estudantes.

Ao final, foi observado um maior envolvimento dos estudantes com o ambiente escolar e a percepção de que a escola, assim como os demais locais em que os alunos frequentam, também possuem regras que necessitam serem cumpridas a fim de manter uma ordem. Com o passar de alguns meses as faltas diminuíram e os atrasos passaram a



ser exceções. Com isso, é visto a importância do Projeto de Vida, como aquisição de conhecimentos que poderão auxiliar no cotidiano do estudante, e de com a utilização de uma abordagem humanista pode-se aprimorar e auxiliar na aquisição de conhecimento, especialmente na etapa do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. Brasília, 2017. p. 461-579.

D'AUREA-TARDELI, D. **Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário**. In: Yves de La Taille, Maria Suzana De Stefano Menin. (Org.) Crise de Valores ou Valores em Crise? 1ed. v.1 Porto Alegre: ArtMed Editora SA, 2009, p. 70-88.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

PARANÁ. **Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná**. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021. 1062 p.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone, Braz, Ferreira. **Ensino Médio e Projeto de Vida**: Possibilidades e desafios. Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 19-34. 2020. Disponível em: <<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27/18>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.



PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E QUALIDADE DE VIDA NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL, NUMA PERSPECTIVA PARA A CIÊNCIA CIDADÃ

PROMOTING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND QUALITY OF
LIFE IN THE ERA OF DIGITAL EDUCATION FROM A CITIZEN
SCIENCE PERSPECTIVE

JOYCE LIE TAKAO
KATIA ETHIËNNE ESTEVES DOS SANTOS

Palavras-chave: Qualidade de vida; Ciências; *Connect*,
BEPADE; Educação digital e onlife.

Palavras-chave: Qualidade de vida; Ciências; *Connect*,
BEPADE; Educação digital e onlife.

INTRODUÇÃO

A ciência ao longo dos anos se tornou um fator central, sendo vista como uma importante ferramenta para a construção e desenvolvimento dos principais pilares da sociedade. De acordo com Reis (2006), a partir da segunda metade do século XIX, o indivíduo culto se caracteriza como aquele que utiliza de seus conhecimentos acerca do funcionamento do mundo natural, da forma científica de se pensar, e leva em consideração, quais os efeitos da ciência para a sociedade. O autor aponta que um dos principais papéis da ciência está pautado nos crescentes meios de interação social, sendo considerada a educação científica, como um valioso veículo para o desenvolvimento da sociedade de forma saudável e sustentável.

Sabe-se que a psicologia em sua gênese se dedica, enquanto ciência, ao estudo do comportamento humano. Conforme Skinner (1967 p.7), “a ciência fornece a sua própria sabedoria. Conduz a uma nova concepção do assunto, um novo modo de pensar sobre aquela parte do mundo a que se dedicou”. De acordo com os conhecimentos do autor, o mesmo relata um pouco sobre as vantagens da ciência para o campo



dos assuntos humanos, e afirma que a própria seria mais do que apenas a descrição dos acontecimentos ocorridos, mas também, abriria as inúmeras possibilidades de se descobrir a ordem e perceber os fenômenos que estão fortemente vinculados uns com os outros. Assim, engaja-se o pensamento de que a psicologia enquanto ciência, se torna indispensável no que se diz respeito a promoção científica da educação sustentável e qualitativa ao ser humano.

Considerando que a ciência não apenas descreve, mas possui a capacidade de prever, tanto o passado como o futuro, Skinner (1967) afirma, por meio da ciência, a possibilidade de que as ações e consequências futuras possam ser alteradas e controladas. Nesse sentido, em seu bom uso, a mesma se torna uma preciosa ferramenta para a construção de um meio de vida mais saudável e sustentável, se aplicada de forma prática e atuante na sociedade.

Contudo, para que se promova uma sociedade cada vez mais saudável e sustentável, torna-se necessário que haja a conscientização acerca da importância da ciência para o modo de vida humano. De acordo com Camillo et. al (2021), tendo em vista a situação e os impactos da pandemia COVID-19, é a partir do incentivo ao estudo das crianças que se garantirá uma população com condições e qualidades devida significativas. Dessa maneira, a psicologia e a educação devem se unir em prol da promoção de melhores condições de vida, desenvolvimento da sociedade, e crescimento global.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), a qualidade de vida se define como a percepção do indivíduo em relação a sua posição de vida, considerando o contexto da cultura, sistemas de valores vividos, seus objetivos, expectativas, padrões de vida e preocupações. É clara a visão integrativa que relaciona a melhor condição de vida ao bom andamento da psicologia e da educação, pois, enquanto ciências, podem ser vistas como instrumentos capazes de potencializar o máximo de cada indivíduo que se dispõem a refletir sobre seu impacto, a partir das necessidades globais.



Visando contribuir com um panorama mais amplo, considera-se importante incorporar as ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável criados pela ONU – Organização das Nações Unidas - em 2015), como diretrizes e importantes focos de estudo. De acordo com Camillo et. al (2021) a Agenda 2030 inclui novas propostas de desenvolvimento sustentável às pessoas e ao planeta. Dentre as propostas, observa-se a importância da promoção da educação de qualidade e da vida saudável. Sendo assim, cresce a urgência em relação ao investimento na ciência, considerando os impactos da pandemia e as necessidades e condições de vida globais. Percebe-se que o investimento científico impacta diretamente no modo de agir e pensar do ser humano, gerando consequências significativas para a qualidade de vida do indivíduo. Conforme os estudos de Bôlla e Milioli (2019), o meio ambiente equilibrado promove mais qualidade de vida ao cidadão. Os autores se apropriam dos estudos das psicologias sociais e ambientais, como fontes de conhecimento importantes para a promoção de maior qualidade de vida para todos, principalmente os que se encontram em situações de vulnerabilidade e sofrem os impactos ambientais no Brasil.

Em detrimento ao papel exercido pela educação, percebe-se que a tecnologia e a era digital contribuem significativamente para o surgimento de novos recursos direcionados para a promoção da ciência conectada pelo mundo e a cada geração estas possibilidades se ampliam.

De acordo com os estudos realizados, percebe-se que as contribuições da psicologia para o desenvolvimento da educação sustentável e qualidade de vida, considerando principalmente os impactos psicológicos da pandemia, surgem como áreas novas de estudo. Nesse sentido, tal pesquisa busca atuar no problema percebido em relação a necessidade de se promover e conscientizar professores e os jovens estudantes em relação ao papel fundamental da ciência, sendo a mesma vista como uma fonte vital para a mudança no modo de



se pensar, incluindo as necessidades globais e a melhora na qualidade de vida. Tais estudos são pautados considerando a literatura presente sobre o assunto, os dados e informações coletadas pelo projeto *Connect*, as reuniões com os docentes pertencentes ao projeto e a aplicação de instrumentos de pesquisa.

OBJETIVO GERAL

Promoção da psicologia como contribuinte para o comportamento sustentável e ciência cidadã, por meio das ações do projeto *Connect* e do questionário BEPADE (Bem-estar no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação).

METODOLOGIA

Em relação ao primeiro passo para o desenvolvimento metodológico do projeto, foi realizado um estudo acerca das experiências dos participantes do projeto *Connect*, como estudantes e professores, facilitando a compreensão e articulação do problema de pesquisa em questão. Referente ao segundo passo, foi realizado um levantamento do estado da arte sobre a promoção da qualidade de vida – na óptica da Psicologia – e levantamentos acerca da Educação digital onlife, como uma oportunidade de inovação social.

Para o desenvolvimento do terceiro passo, o foco se voltou para a construção de um questionário, tendo como base as informações propostas pelo *Connect* e demais pesquisas dentro do âmbito da psicologia, educação e tecnologia. Dentro deste propósito, tal pesquisa se configura com um caráter exploratório, a qual aborda a multidisciplinariedade entre a psicologia e educação digital. Busca-se então, compreender os impactos da pandemia e pós-pandemia da COVID-19 para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e promoção da qualidade de vida e suas consequências para o bem-estar.



Diante do exposto, faz-se importante ressaltar que o questionário, como referente instrumento de pesquisa, passou pelo processo de validação e aprovação do comitê de ética. Desse modo, o questionário foi aplicado ao público-alvo (docentes e estudantes de instituições que se enquadram no perfil do projeto) e demais participantes que foram considerados relevantes para a coleta de dados.

Como afirmado, consta-se que esta pesquisa se encontra vinculada a um projeto já em andamento, desse modo, configura-se como aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a partir processo: 309402/2018-2 e conseqüentemente se enquadra como aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Europeu. Além disso, segue aprovado pelo CEP da instituição, com o Número do Parecer: 5.393.020 e CAAE: 57237621.3.0000.0020.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado intitulado BEPADE (Bem-estar no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação) na intenção de coletar as percepções, sentimentos e opiniões dos participantes ligados ao contexto educacional, objeto deste estudo.

O questionário foi desenvolvido no Formulário do Google e disponibilizado de forma digital em diferentes espaços: abrangendo os estudantes pelo AVA dos cursos de licenciatura à distância e do curso presencial de psicologia, professores do projeto *Connect*, professores pesquisadores do programa de pós-graduação e jovens educadores em geral.

O questionário inicial, passou por uma pesquisa-piloto, de testagem com vinte participantes, os ajustes foram realizados de acordo com os relatos e na sequência o documento final foi utilizado para a coleta de dados. A primeira parte do BEPADE apresenta a identificação



dos pesquisadores e solicita o aceite do participante. Na segunda parte coleta-se a identificação do respondente e alguns elementos relevantes para a descrição do universo de pesquisa.

Dentre a característica da amostragem de 200 participantes, verificou-se que 39% dos respondentes têm de 20 a 29 anos, 21,5% de 30 a 39 anos, 16% de 18 a 20 anos, 12,5% de 40 a 49 anos, 9% de 50 a 59 anos e 2% acima de 60 anos. O que revela um público heterogêneo e que possibilita um contexto amplo de investigação.

A maioria dos respondentes, 71%, registraram-se no gênero feminino, 27% masculino e 1,5% outro, o que oportuniza a visão esperada, ou seja, possibilidade de conhecer diferentes aspectos.

Em relação ao nível de escolaridade, observou-se a participação de 48% de estudantes da graduação e as demais opções, variam de 12% a 8% e 1,5% de pessoas com pós-doutorado

Se tratando das atividades cotidianas dos participantes, revelou-se que 45% dos respondentes estudam e trabalham, 31% só estudam, 17% trabalham e as demais atribuições concentram-se em apenas 1%.

Desse modo, percebeu-se que a busca por participantes de diferentes contextos, proporcionou um levantamento relevante nas diferentes áreas de pesquisa, oferecendo amplas possibilidades de análise, processo que está em construção e apresentar-se-á em diferentes artigos científicos, sempre com o título relacionado ao questionário BEPADE.

FUNDAMENTAÇÃO

Percebe-se que a educação, a cada ano, passa por diversas transformações, e tais mudanças fazem com que os conhecimentos relevantes para a formação humana sejam cada vez mais ampliados. Neste âmbito, a partir de uma visão histórica, repara-se que a educação formal, paralelamente às características atribuídas ao conceito de aula, sempre fizera parte do eixo principal do processo de aprendizagem. Contudo, a partir da necessidade direcionada para o desenvolvimento



das metodologias de ensino, Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) elencam que as tecnologias digitais surgem como ferramentas importantes para a segurança da interação – não física – mas social, entre os indivíduos.

Os mesmos autores relatam que, o contexto da COVID-19 trouxe consigo diversos desafios em relação ao desenvolvimento de aprendizagem, fazendo com que o enfrentamento das situações atípicas e as projeções de ações futuras fossem as únicas saídas. Diante disso, para eles, faz-se imprescindível considerar então, o cenário acadêmico e científico pelo viés do ecossistema, ou seja, propiciando ao indivíduo a possibilidade de aprender para além dos muros das escolas e se tornando seres integrados ao contexto cidadão.

É fato que muitos estudos referentes às tecnologias digitais foram sendo reforçados devido a COVID-19, entretanto, mesmo no período antecessor ao acontecimento fatídico, já se falava sobre a necessidade de adaptação social perante a realidade do ambiente hiperconectado.

Neste âmbito, Marasca et. Al (2020) afirmam que a psicologia também sofreu alterações importantes em relação ao desenvolvimento acadêmico e profissional. Para eles, o novo contexto pandêmico possibilitou para a psicologia uma nova abertura em relação às fronteiras de aprendizado, fazendo com que assim, a busca pelo conhecimento em grande escala fosse incentivada. Ao passo que, de acordo com os mesmos autores, devido às novas tecnologias digitais e o fácil acesso ao conteúdo externo, muitos profissionais na área acabavam sendo gradativamente estimulados ao maior aprendizado.

Os projetos e as metodologias das escolas são um exemplo desta mudança, pois, aqueles que praticavam seus estudos basicamente na modalidade presencial, tiveram que bruscamente alterar seu modo de desenvolver e promover o conhecimento. Diante do exposto, é possível afirmar que as grandes mudanças experienciadas, tanto por alunos como professores, causaram impactos significativos em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-



aprendizagem. Contudo, percebe-se que, a partir da grande necessidade de adaptação, muitos estudantes se depararam com impactos significativos relacionados a perda brusca da saúde mental e qualidade de vida (GUNDIM et. al, 2021)

Gundim et. al (2021) relatam que grande parte dos sintomas desenvolvidos durante a pandemia, como o estresse, ansiedade e sentimentos negativos, como raiva, medo e desamparo estavam relacionados aos desafios de adaptação, dos estudantes, aos novos sistemas e metodologias de ensino. Neste âmbito, é possível apresentar que a colaboração da psicologia com os estudos da educação, poderá oferecer questões norteadoras capazes de gerar mudanças significativas em relação ao comportamento de professores e estudantes, proporcionando atitudes sustentáveis para com o meio e a sociedade, resultando em um maior bem-estar geral individual.

Diante do exposto, faz-se ponderoso considerar que, de acordo com Castanho(2018 p.117), para a psicopedagogia, “os processos de produção de conhecimento e de aprendizagem são marcados pelo contexto da realidade vivida”, ou seja, o meio surge como um fator intrínseco para a mudança de comportamento.

Levando em consideração que as ações do ambiente refletem na qualidade de vida e saúde mental do indivíduo, faz-se relevante o estudo e incentivo de novas estratégias, que possam promover o conhecimento de forma crítica e ampla. Além das questões objetivas, não se pode deixar de mencionar o comprometimento que o ensino remoto pode trazer na relação professor e aluno, pois, para Vigotski (2001), existe uma unidade entre cognição e afeto, o que desafia educadores a oportunizarem nos ambientes virtuais um espaço humanizado e de cuidado.

De acordo com a neurociência, a atitude em prol da mudança, só irá ocorrer por meio da inclusão de fenômenos emocionais no processo de aprendizagem(BROCKINGTON, 2011). Para o autor, a emoção influencia diretamente no comportamento e desempenho cognitivo do



estudante. Brockington (2011) afirma posteriormente que a alegria, por exemplo, apresenta-se como um fator positivo no processo de adaptação do estudante.

Darwich (2005) contribui relatando que, para a abordagem psicológica da análise do comportamento, Skinner (1967) considera, também, a emoção como fator de influência direta para emissão de comportamentos operantes, ou seja, faz-se fundamental considerar o funcionamento psíquico, assim como o meio externo, para a possível mudança efetiva no comportamento.

Diante do exposto, no intuito de se propor estratégias norteadoras que permitam ao estudante, pensar sobre seu próprio comportamento sustentável, este projeto objetiva integrar e promover a intersecção dos conhecimentos da educação com as contribuições da psicologia para a mudança efetiva do comportamento sustentável.

RESULTADOS DO PROJETO *CONNECT*

Como visto ao longo do projeto, a ciência cidadã sustentável exerce um impacto direto para a qualidade de vida e desenvolvimento do ser humano, sendo o mesmo considerado pela psicologia e medicina, como um ser biopsicossocial. Assim, o indivíduo passou a ser visto, por meio de seus potenciais distintos – biológico, psicológico e social – mas que constantemente se integram totalmente (HERNANDES e OLIVEIRA, 2021).

Diante do exposto, percebe-se que a ciência deve estar voltada constantemente para a melhora do modo de vida mais saudável e sustentável. Contudo, as iniciativas científicas perante tais necessidades e problemas globais precisam ser incentivadas por todos e incluídas de forma efetiva na Educação, considerando também, os impactos da saúde, política e economia de cada sociedade.

Engajada nesse pensamento, expõe-se que o *Connect* é um projeto de três anos, financiado por intermédio do Programa de Pesquisa e Inovação Horizonte 2020 da União Europeia no âmbito do



Ciência com e para a Sociedade (SwafS). O mesmo, sendo iniciado durante o período pandêmico, acredita que a educação científica desempenha um papel importante para a motivação e o incentivo dos jovens a seguirem carreiras científicas.

Como um projeto internacional, em uma das pesquisas realizadas com os estudantes, observou-se que 45% (194) dos alunos brasileiros gostariam de ter um emprego que usasse a ciência, 80% (346) concordam que os conhecimentos e habilidades em ciências podem os ajudar a conseguir um emprego, e 81% (350) afirmam que aprender sobre ciência é útil para o desenvolvimento ao longo da vida.

Conforme Chaves e Rossi (2021), percebe-se que a literatura apresentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural se articula com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Para o cerne da visão defendida, declara-se que os conteúdos ensinados pelas instituições escolares devem estar de acordo com os temas relevantes e que colaborem para a formação de indivíduos capazes a exercer a compreensão crítica e o acompanhamento das mudanças de concepções mundiais. O viés das percepções defendidas se associa a necessidade da promoção de uma sociedade que possibilite uma transformação social.

Paralelo a esse contexto, declara-se que a concepção de mundo compreendida por cada indivíduo se integra ao fator presente nos critérios escolhidos pelos mesmos, no que se diz ao estabelecimento das diferentes relações em sociedade (CHAVES e ROSSI, 2021). Contudo, se é levantado um importante ponderamento referente a educação escolar nas últimas décadas, de acordo com os conhecimentos acrescidos de Duarte (2016), nos diferentes níveis da educação escolar, torna-se possível observar um processo de esvaziamento quando se é abordado o tópico em defesa aos conhecimentos científicos.

O ponto de discussão não se converge no posicionamento referente as fontes científicas, como as ciências exatas, da natureza ou



sociais. Compreende-se que tais áreas são gênese inestimáveis para a sociedade, todavia, a reflexão aborda o conhecimento científico pela sua função social, ou seja, o momento em que o ser humano passa a atuar no mundo de forma consciente e intencional, diante as necessidades reais (CHAVES e ROSSI, 2021).

Alinhado aos resultados apresentados, compreende-se que é de conhecimento geral o papel fundamental e diversificados exercido pela ciência. Entretanto, o investimento e importância dado aos diferentes setores científicos são baseados na construção cultural e engajamento de cada sociedade (SANTOS, 2009). De acordo com Lombas (2017), umas das manifestações de mudanças ocorridas em uma era de globalização se volta para a mobilidade internacional acadêmica. A autora aborda a realidade, cada vez mais comum, de estudantes e profissionais que decidem sair do Brasil, em busca de aprimoramento curricular e novas experiências.

Conforme os estudos da mesma autora, o cruzar fronteiras geográficas traz de fato um alto enriquecimento intelectual e uma melhora na formação educacional do indivíduo. Os dados apresentados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), apontam que os estudantes os quais deixavam seus países de origem em busca de uma formação no exterior, teve um aumento de mais de quinhentos por cento entre os anos de 1980 à 2012. Foram registrados mais de quatro milhões de acadêmicos que decidiram seguir por tais caminhos (LOMBAS, 2017).

O termo *brain circulation*, assume “o sentido de circulação transnacional de pessoas altamente qualificadas... [...] resultante de várias idas e vindas do estrangeiro, que se orienta predominantemente para a vinculação a centros com maior intensidade de conhecimento” (LOMBAS, 2017 p.315). O termo referido também se apresenta como fonte principal do artigo de Andrade (2019), com o tema “Impacto da Circulação de Cérebros”. Em sua obra, o mesmo partilha da visão de



que, em períodos de desaceleração econômica, torna-se comum o aumento dos riscos ligados a perda de talentos científicos para os países de maior índice de desenvolvimento.

Pela visão contribuinte da sociologia, percebeu-se que, em termos quantitativos, considerando os cidadãos com diferentes tipos de formação, foi-se estimado mais de 3 milhões de brasileiros vivendo fora do país.

RESULTADOS DO BEPADE (BEM-ESTAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO)

Conforme citado, também se tornou relevante para grande parte dos participantes que a busca pelo conhecimento científico apresenta uma valiosa utilidade, independente da escolha profissional e de carreira do indivíduo. Assim, percebe-se que a aprendizagem e a autopercepção do modo como se é atuante na sociedade, geram um impacto significativo na média geral referente aos aspectos de saúde e sustentabilidade, em suas diferentes vertentes.

Todavia, a partir dos dados propostos, evidencia-se o contraponto o qual mostra que dentre todas as afirmativas, as que tiveram menos adesão foram aquelas relacionadas a real prática e engajamento dos participantes no contexto da ciência. Desse modo, levanta-se o questionamento “por mais que muitos compreendam a importância da ciência para as diferentes áreas da formação humana, porque muitos não a acessam qualitativamente?”.

A partir dos dados qualitativos do questionário foi possível analisar, de modo geral, os aspectos favoráveis e desfavoráveis acerca da situação mental, emocional e física dos participantes.

Conforme as tabelas elaboradas, a maioria dos participantes afirmaram se sentirem cansados e exaustos. Contudo, em alguns casos foi citado como positivo para o aumento de bem-estar a volta das atividades para o modo presencial.



“Estou bem estressada em relação aos meus estudos e cansada tanto fisicamente como mentalmente por pessoas, principalmente da minha família, dependerem de mim e precisarem de mim”. (Participante 177)

“Sinto-me esgotada. Tenho um filho de 2 anos, trabalho 40h semanais, faço doutorado e ainda sou casada. Tenho feito terapia com psicólogo todo sábado para me ajudar a lidar com toda a situação. Ser mulher, estudante, mãe e acadêmica não tem sido nada fácil. Sinto-me culpada por não conseguir aproveitar meu filho ao máximo e também por não conseguir me dedicar o quanto gostaria aos estudos”. (Participante 114)

O comando referente as questões levantadas se baseavam na pergunta “Como me sinto hoje?”. Assim, cada participante teve a oportunidade de expressar brevemente seus sentimentos e estados – mentais e físicos – antes de responder as perguntas.

A partir da literatura, fundamenta-se a importância da educação emocional como um requisito essencial para o desempenho do aluno em sala de aula. Segundo Gomes e Soares (2022), o ensino acerca das emoções auxilia no processo de reconhecimento, compreensão e escolha no modo de se pensar, sentir e agir. Assim, com a valorização do papel das emoções, o indivíduo em seu processo de autoconhecimento, passa a desenvolver melhor suas habilidades emocionais e capacidades cognitivas.

Unir a mente e o coração no ambiente de sala de aula se faz importante, pois, apresenta-se como um processo de construção permanente, o qual parte inicialmente pela família, passa pelo contexto escolar e continua pelo resto da vida. Evidencia-se que a aquisição de uma melhor proposta de ensino parte pelo atendimento da demanda trazida pela educação emocional, formando alunos e seres mais empáticos, participativos, confiantes, espontâneos e interessados. Sendo uma ferramenta base para a obtenção do conhecimento (GOLEMAN, 2012; GOMES e SOARES, 2022).

Salienta-se que bom estudante é aquele que foi preparado para viver em sociedade, tanto cognitivamente como emocionalmente. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ampara tal preceito a fim de



que os jovens consigam desenvolver habilidades socioemocionais. Com isso, os mesmos autores associam que a melhor aprendizagem está diretamente ligada ao estado emocional, e não apenas intelectual do indivíduo.

No intuito de traçar um paralelo com os fatores que impactam no processo de aprendizagem e repercussão de conhecimento, percebe-se que a globalização e a hiperconectividade são termos que, não apenas exercem um vínculo entre si, mas que se apresentam ligados as diferentes áreas de conhecimento. Nobre e Mouraz (2020) afirmam que a aprendizagem digital se configura como resultado de uma confluência de desafios econômicos e sociais ligados ao processo de globalização e reconfiguração da tecnologia.

Em tese, a tecnologia apresenta pontos valiosos e fundamentais os quais permitem a melhor continuidade pedagógica e de aprendizagem. Dentre os benefícios abordados, os mesmos autores relatam a facilidade no ensino, a viabilidade da personalização de aprendizagem, além de possibilitar uma maior colaboração, autonomia e criatividade entre os estudantes (NOBRE e MOURAZ, 2020). Todavia, a realidade educacional brasileira aponta dificuldades em relação ao ensino, desde a Educação Básica até a Superior.

De acordo com Praxedes et. al (2022), o cenário educacional pós ensino remoto desempenhou um papel relevante, mas que gerou momentos de incertezas em relação a prática pedagógica. A realidade, não prevista, em relação as dificuldades educacionais estão sendo comprovadas pelos altos índices de analfabetização nas escolas. Conforme os autores, faz-se comum os casos de crianças e adolescentes que, por mais de não dominem a prática da escrita e leitura, possuem uma grande facilidade para o manuseio digital.

Diante do exposto, as dificuldades levantadas não se voltam para o questionamento acerca da eficácia e os benefícios das tecnologias, mas sim, se a sociedade como um todo está preparada, ou em busca de melhores condições, para o usufruto correto das oportunidades



oferecidas pelos meios digitais. Assim, os autores corroboram a ideia de que, o real faltante para a população está na dificuldade em se sistematizar todo conhecimento que vem sendo construído e adaptado nos ambientes transpondo as diferentes realidades e incluindo a todos, na perspectiva onlife, que não separa mais o digital do real.

Desse modo, a fim de que se apresente de forma mais ampla os temas propostos, buscou-se investir parte dos estudos em estratégias que proporcionasse ao estudante ou professor, momentos de autorreflexão acerca das cinco grandes áreas, elencadas nesta pesquisa, como relevantes para a construção de uma maior qualidade de vida. Esta categorização de áreas foi pensada com base na relação do processo pessoal de aprendizagem, a formação integral do ser e o amplo desenvolvimento científico educacional. Assim, considerando as importantes competências necessárias que assegurem uma maior qualidade de vida e a busca científica para as novas gerações, de forma sustentável.

Desse modo, elencou-se cinco grandes áreas vistas como importantes para a promoção coletiva e sustentável dentro da dimensão de ensino aprendizagem e bem-estar. Apresenta-se a seguir as dimensões levantadas para serem abordadas no levantamento do BEPADE: saúde mental, ambiente reforçador, motivação interna, propósito científico e resiliência digital.

SAÚDE MENTAL

Baseado no estado e capacidade psicológica do indivíduo, na intenção de considerar o impacto do mesmo no processo de aprendizado e qualidade de vida. Como os aspectos relacionados ao: sono, estresse, ansiedade, atividade física, aceitação dos aspectos da vida, estar bem consigo mesmo, identificar harmonia em suas emoções e pensamentos.



MOTIVAÇÃO INTERNA

É voltado para a capacidade do ser humano em se sentir capaz e determinado a desenvolver, estando sempre em busca de algo. A motivação interna então, seria aquela relacionada a uma realização pessoal e não apenas a troca de aspectos materiais; e que lhe impulsiona a buscar algo desejado.

AMBIENTE REFORÇADOR

Considera-se que o lugar onde o indivíduo está inserido o cerca de reforços que geram impacto para o seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Assim consequentemente, a qualidade de vida se encontra associada ao contexto/ambiente de estudo, trabalho, situação familiar, amigos e rede de apoio do indivíduo.

RESILIÊNCIA DIGITAL

Neste tópico, foi pensado no contexto no qual é importante considerar o estar aberto as novas tendências tecnológicas, mas fazendo com que a era digital seja vista como oportunidade de desenvolvimento. A resiliência digital está associada a capacidade do indivíduo de transformar uma situação de crise, em oportunidade, de forma sustentável. Englobando a capacidade do indivíduo, não apenas de sobreviver ao mundo tecnológico, mas de também, enxergar as necessidades do futuro e as novas gerações.

PROPÓSITO CIENTÍFICO

Identificação do indivíduo com aquilo que se é pensado em realizar no futuro, considerando sua capacidade de agir e raciocinar de modo criativo diante as novas oportunidades e necessidades globais. Visando trazer uma reflexão acerca da satisfação com o rumo que está sendo seguido, e também na possível inserção de novas etapas para o desenvolvimento da ciência como um todo.

Em relação aos dados coletados no questionário identifica-se na última sentença da área “Resiliência Digital”, que a maioria dos



indivíduos (score 4,57 de 5,0) se consideram inseridos no mundo digital e das redes sociais. Todavia, quase a mesma quantidade de pessoas (Propósito Científico - score 4,41 de 5,0) afirmam compreender que os fatores sociais e ambientais se relacionam e possuem um impacto direto nos aspectos de saúde física e mental. Assim, percebe-se que, por mais que haja uma tendência global de investimento e aprofundamento nas plataformas digitais, as estratégias de desenvolvimento, nas diferentes áreas, devem-se considerar principalmente o propósito sustentável o qual traga benefícios para as diferentes gerações.

Sendo assim, a partir dos estudos e dados coletados, identificou-se a importância de propor ao indivíduo - independentemente de sua função atuante - um recurso que viabilize e facilite o processo de autorreflexão individual, o qual explicita o panorama geral e os diferentes contextos de um grupo social.

No que diz respeito acerca da saúde mental, é fato que as práticas referentes a tal área devem ser constantemente reinventadas. Abrahão e Lopes (2022) imergem no tema em concordância com a sentença de que, na sociedade atual, são descobertos cada vez mais fatores causadores de estresse e ansiedade – tornando cada vez mais crônico. Não apenas em preocupação com o estado de saúde psíquica, mas os autores relatam que, uma sociedade doente mentalmente gera impacto em todos os âmbitos do modo de vida em um geral. Assim, a busca por maior qualidade de vida deve estar atrelada aos diferentes tópicos relevantes pela comunidade científica.

A área de resiliência digital traz consigo o fator fundamental presente em praticamente todas as áreas de conhecimento, pois, conforme Nobre e Mouraz (2020, p. 368), “os padrões de qualidade que são exigidos por uma sociedade cada vez mais tecnológica e diversificada, local e globalmente ...tornam-se um mandato para as prioridades dos sistemas educativo”. Assim, corroborado pelos autores, considerando a presente globalização associada a reconfiguração de



flexibilidade e inovação, a resiliência digital visa incluir as necessidades estipuladas pelos diferentes contextos, visando a sustentabilidade e maior qualidade de vida dos indivíduos.

Além disso, associada a conectividade humana, percebe-se que uma das áreas que formam e integram o ser humano está vinculada ao estado de motivação. Vernon(1973) afirma que a motivação pode ser encarada como uma espécie de força interna a qual emerge, regula e acaba por sustentar todas as ações mais importantes julgadas pelo próprio indivíduo. Todavia, por ser uma experiência interna, torna-se difícil seu estudo direto.

Nesse sentido, percebe-se que o indivíduo, desde seu nascimento, encontra-se inserido em diferentes contextos e ambientes os quais produzem impactos em seu modo de vida. De acordo com o psicólogo Skinner (1953/1970), o ambiente externo também fornece variáveis as quais exercem uma função ao comportamento humano.

Diante disso, torna-se relevante que haja a compreensão acerca do ambiente atuante do indivíduo, pois, considerando a premissa de que o externo gera impacto no modo de vida humano, tais fontes se apresentam fundamentais para o melhor curso associado ao desenvolvimento da aprendizagem e maior qualidade de vida. Pretende-se ampliar as reflexões sobre os resultados coletados no questionário BEPADE, para que em novos artigos, possam ser apresentadas novas reflexões referentes as cinco áreas pesquisadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, T. B.; LOPES, A. P. A. Principais causas do estresse e da ansiedade na sociedade contemporânea e suas consequências na vida do indivíduo. **Contradição**: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais, Paranavaí, v. 3, n. 1, p. 1-16, 21 mar. 2022.

ANDRADE, R. O. O impacto da circulação de cérebros. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, v. 283, n. 20, p. 20-25, set. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-283/>.



BÔLLA, K. D. S.; MILIOLI, G. A. Questão Ambiental no CRAS: Promoção de Qualidade de Vida e Sustentabilidade O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2019, v. 39.

BROCKINGTON, G. Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-01082013-155030.

CAMILLO, E. S.; SALA, F.; LIMA, L. M. A.; JESUS, M. F. de; COSTA, S. G. G.; CASTRO FILHO, C. M. de. Tendências em educação qualidade para políticas públicas relacionadas aos livros e promoção da leitura. **Palavra Chave (La Plata)**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e126, 2021.

CASTANHO, M. I. S. A psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar. **Rev. Psicopedag**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 116-124, 2018.

CHAVES, I. A.; ROSSI, R. A Importância Da Ciência Na Educação Escolar: Reflexões Da Teoria Histórico-Cultural E Da Pedagogia Histórico-Crítica. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 49–60, 2021.

DARWICH, R. A. Razão e emoção: uma leitura analítico-comportamental de avanços recentes nas neurociências. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 10, n. 2, p. 215-222, agosto. 2005.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, H. A. C.; SOARES, L. L. Educação emocional como requisito essencial no desempenho escolar. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 278-302, 15 abr. 2022. Anual.

GUNDIM V. A, ENCARNAÇÃO J.P, SANTOS F.C, SANTOS J.E, VASCONCELLOSE.A, SOUZA R.C. **Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19**. Rev baiana enferm. 2021;35:e37293.

HERNANDES, R; OLIVEIRA, M. C. P. Arte-educação e o desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 62444-62457, 24 jun. 2021.



LOMBAS, M. L. S. **A mobilidade internacional acadêmica:** características dos percursos de pesquisadores brasileiros. *Sociologias* [online]. 2017, v. 19, n. 44 [Acessado 3 Agosto 2022] , pp. 308-333.

MARASCA, A. R. et al. Avaliação psicológica online: considerações a partir da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) para a prática e o ensino no contexto a distância. **Estudos de Psicologia (Campinas)** [online]. 2020, v. 37 [Acessado 18 Novembro 2021] , e200085.

NOBRE, A; MOURAZ, A. Reflexões sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem digital. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 367-381, dez. 2020.

PRAXEDES, J. G.; SANTO, C. D. M.; ARAÚJO, R. N. de. Práticas Alfabetizadoras Pós-Pandemia: Relato De Intervenções. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S.l.], n. 3, p. p.276-283, 2022.

REIS, P. Ciência e educação: que relação?. **Interacções**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2006. DOI:10.25755/int.314. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/314>.

SANTOS, M. E. V. M. Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Química Nova** [online]. 2009, v. 32, n.2 [Acessado 3 Agosto 2022], pp. 530-537.

SCHLEMMER, E.; OLIVEIRA, L. C.; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021. DOI:10.22481/praxisedu.v17i45.8339.

SCLIAR, M. Physys: **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. On line.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 447-455, Dez. 2014.

SKINNER, B. F. (1967). **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.).

SKINNER, B. F. B. **Ciência e Comportamento Humano**. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1970.

SOARES, D. H. P; SESTREN, G; EHLKE, S. B. A influência da percepção dos jovens sobre o mercado de trabalho na escolha profissional. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 2, p. 237-250, 04 ago. 2008.

VERNON, M. D. (1973). Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes. (trabalho original publicado em 1969).



REA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASES CURRICULARES

OER: TEACHER FOMATION AND CURRICULAR BASES

Lucymara Carpim¹

Raquel Pasternak Glitz Kowalski²

Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto³

Palavras-chave: REA; Formação de professores; Base curricular.

Keywords: OER; Teacher Formation; Curricular Bases.

INTRODUÇÃO

Esta investigação apresenta considerações sobre o Recursos Educacional Aberto (REA) e as suas especificidades como uma opção na prática docente em diversos níveis educativos. Destaca-se as características de liberdade de uso que representa um recurso educacional com licença Creative Commons, que se trata de licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o direitos reservados (TORRES et al., 2017). Assim, objetiva apontar referenciais que abordam o uso de REA no processo educacional que visa um currículo com premissana formação humana, digna e inclusiva, pois, a problemática consiste no desconhecimento da comunidade escolar sobre os pressupostos que compõem o REA, da sua utilização e as perspectivas de uma prática de ensino inovadora.

Esclarece-se que, embora haja políticas públicas relativas ao REA, como a Portaria do MEC 451 e 16 de maio e 2018, que define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição dos recursos educacionais abertos voltados para a educação básica, a sua utilização ainda é tênue nas escolas.

¹ Doutora, PUCPR lucymaracarpim@hotmail.com

² Doutora, PUCPR raquelpgk@gmail.com

³ Doutora, PUCPR neidemity@yahoo.com.br



Para tal, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico exploratório, entendendo como pesquisa qualitativa o que destaca Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento”. As autoras atuam como pesquisadoras em uma universidade privada de grande porte em Curitiba e apresentam os REA na concepção de que os alunos e professores construam saberes significativos a partir de materiais já elaborados e disponíveis em repositórios de livre acesso estruturados e disponíveis em formato de vídeos, links, ebooks, entre outros materiais abertos disponíveis.

Evidencia-se que o REA possibilita ações de adaptar, criar e cocriar os conteúdos e proporcionar aos docentes novas produções e adaptações enriquecendo seu processo de formação profissional e a ação educativa. Tais benefícios tornam-se relevantes, no momento da elaboração do Referencial Curricular do Paraná para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que norteia a reorganização das Propostas Pedagógicas Curriculares das redes e instituições escolares, na proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2017 (SOARES, 2021). Assim, entende-se que as bases curriculares devem contemplar o uso de REA no processo de ensino aprendizagem, pois, favorece o acesso ao conhecimento, com a integração da ação pedagógica de materiais com licenças abertas.

No Segundo Documento da UNESCO (2011, p. 16), consta que no REA “[...] podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento”. Destaca, também, que os REA permitem a remixagem e a reutilização das fontes, pois, estão acessíveis por meio de repositórios de aprendizagem, ancorados na licença Creative Commons, uma vez que podem não impor restrições para sua utilização,



como sugere a educação aberta, democratizando, assim, o acesso aos materiais pedagógicos, permitindo a reutilização pelos docentes.

No esclarecimento de que “O uso do REA pode ajudar a trazer para a escola os princípios da abordagem construtivista [...]” (VLADIIMIRSCHI, 2020, p. 168), atentamos para um cenário educacional com desafios contemporâneos para os docentes que atuam no sistema de ensino brasileiro em todos os níveis e modalidades, que postulam nas diretrizes curriculares as intersecções entre os saberes escolares e atitudes pessoais de respeito à diversidade e multiculturalidade, para que os sujeitos da aprendizagem tenham competência de mobilizar os saberes na resolução dos problemas de convivência e sobrevivência cidadã (SOARES, 2021).

Os 5Rs da estrutura do REA que permitem serem usados e readaptados pelos docentes são: o direito de reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir. Esta estrutura faz com que os materiais possam ser utilizados de maneira colaborativa para a sua produção e compartilhamento com seus pares e interessados (VILEY, 2013).

Os referenciais do uso do REA, como Santos (2012), Amiel e Zancanaro (2015), Shimazaki, Torres e Kowalski (2018) entre outros, apontam que faz-se fundamental programas de formação continuada sobre o REA, como diretrizes curriculares da Educação Infantil ao Ensino Superior, para potencializar os postulados de materiais pedagógicos elaborados pelos alunos, assegurando a prática pedagógica inovadora com a cocriação, na promoção de uma educação integral de indivíduos resilientes, inclusos e emancipados socialmente.

Como resultado, foi criado por professores/pesquisadores um REA que faz parte de um curso online de formação de professores do grupo de pesquisa PRAPETEC que aborda a BNCC e a escolarização aberta. O recurso criado foi disponibilizado em formato de vídeo, utilizando slides e áudio para melhor compreensão do conteúdo.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel; ZANCANARO, Airton. A produção acadêmica realizada em língua portuguesa sobre Recursos Educacionais Abertos: Um estudo bibliométrico. IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2015, Maceio. In: **Anais eletrônicos** [...]. Maceió, 2015. p. 918-927. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.918>. Acesso em: 26.07.2022.

BRASIL. **Portaria do MEC 451**, de 16 de maio de 2018. Disponível em: [portaria_451_16052018.pdf \(mec.gov.br\)](portaria_451_16052018.pdf(mec.gov.br)). Acesso em 14.07.2022. <https://www.youtube.com/watch?v=kFt231KSruA&list=PL8MC9s1qHrSVIH9DUKGvGJv6WigV8d14e>. acesso em: 27.07.2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, EPU, 1986.

PARANÁ. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC**. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/refere_ncial_curricul_ar_parana_preliminar.pdf. Acesso em 26.07.2022.

SANTOS, Andreia Inamorato. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-90.

[SHIMAZAKI, Neide Mitiyo](#); [TORRES, Patrícia Lupion](#) e [KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz](#). **A PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) EM LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR**. *e-Curriculum* [online]. 2018, vol.16, n.2, pp.364-392. ISSN1809-3876. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p364-392>. Acesso em: 26.07.2022.

SOARES. José Francisco. A organização do currículo por competências e habilidades e suas implicações na prática. 2021. Disponível em: TORRES, P., BOARON, D., KOWALSKI, R. **Open Educational Resources Development on Higher Education in a Collaborative Process of Co-Creation**. In: *Creative Education*, 8, 813-828. 2017. Disponível em: <https://scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=76206#f1>. Acesso em 29.08.2022.

UNESCO. **Understanding the impact of OER: Achievements and Challenges – OER Africa** – Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367767?posInSet=1&queryId=293f8f2c-b1b3-4366-b39e-fe9db73fe3d1>. Acesso em 10.07.2022



VILEY, David. **What is open pedagogy?** Iterating toward openness. [Web log post]. Lumen Learning, Utah, USA, 2013. Disponível em: <http://opencontent.org/blog/archives/2975>. Acesso em: 10.07.2022.

VLADIMIRSCHI, Viviane. **Diretrizes para formação de professores para uso de REA: um estudo de caso.** In: MALMANN et al. (Orgs). REA: teoria e prática. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44763367/REA_teor%C3%A1tica. Acesso em 12.07.2022.



RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Technological Resources For Teaching And Learning Chemistry

Neusa Nogueira¹
Liane Maria Vargas Barboza²

Palavras-chave: Recursos tecnológicos; Ensino e aprendizagem. Química.

Keywords: Technological Resources; Teaching And Learning; Chemistry.

INTRODUÇÃO

A evolução e o aprimoramento dos aplicativos construídos para o setor educacional são ascendentes e em constante crescimento promovendo novas formas de ensinar as ciências, especialmente a Química. Deste modo, utilizar recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de Química pode ser uma maneira diferenciada de estimular os estudantes e despertar neles a vontade de aprender.

O problema de pesquisa é: Como os recursos tecnológicos podem contribuir com a aprendizagem de Química? O objetivo deste trabalho foi analisar a viabilidade e aplicabilidade de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de Química. Como metodologia utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação.

Este trabalho foi desenvolvido no ano de 2020 e contou com a participação de dezessete estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná, dentro da disciplina de Metodologia do Ensino de Química. Os estudantes foram divididos em grupos e a proposta era que eles fizessem uma pesquisa sobre

¹ Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, neusa_nf@yahoo.com.br.

² Pós-doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, liane.vargas@gmail.com.



recursos tecnológicos para o ensino de Química atendendo aos seguintes critérios: descrever as características e viabilidade do recurso pesquisado no ensino de Química, elaborar uma atividade de Química usando o recurso pesquisado e apresentar seus trabalhos para a turma, em modo remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento tecnológico é perceptível a todo momento, fato que não pode ser ignorado na esfera educacional exatamente por ser um espaço de formação e construção de saberes. Nas palavras de Moran (2013, p. 71), “a Internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado”. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação no contexto escolar torna-se essencial e pode ser utilizada como recurso pedagógico para auxiliar na aprendizagem de Química, assim como das demais ciências.

Certamente, o professor precisa acompanhar os avanços tecnológicos e utilizar os recursos daí provenientes para minimizar a ideia de que a Química é difícil e abstrata, e promover um ensino dinâmico, atual e compatível com a realidade contemporânea. Para Maraschin; Gogia e Vieira (2017, s/p):

A Química como uma ciência com muitas abstrações, obstáculo para a aprendizagem, encontra nas TIC uma forma de combinar a teoria à prática, o visível (macroscópico e sensorial) com o invisível (microscópico). O uso de TIC no ensino de química como ferramenta metodológica torna possível atingir abstrações que aproximam o indivíduo da compreensão do mundo físico que o circunda.

Assim, o uso de recursos tecnológicos para o ensino de Química propicia uma aprendizagem significativa, aliando teoria e prática, podendo estimular os estudantes e despertar neles o desejo de aprender e compreendendo que a Química está diretamente relacionada a tudo que temos e vemos ao nosso redor.



RESULTADOS

Os estudantes realizaram uma vasta pesquisa e trouxeram uma variedade de recursos tecnológicos possíveis de serem utilizados no ensino de Química, os quais podemos citar: CSI Entalpia, para aprendizagem de entalpia; Aplicativo Molecular Constructor, utilizado para construir moléculas; NAVMOL, também para construção de moléculas; Kahoot, usado para criação de questões do tipo quiz; Ptable, uma tabela periódica interativa que apresenta propriedades, características e aplicações dos elementos químicos; Aplicativo Geometria Molecular, para trabalhar ligações covalentes e a geometria das moléculas.

Todos os trabalhos apresentados atenderam aos critérios estabelecidos, além disso os estudantes fizeram questão de compartilhar o recurso com os colegas demonstrando na prática suas funcionalidades.

Destaca-se que os grupos trouxeram uma riqueza de atividades que podem ser aplicadas no ensino de Química mediante o uso dos recursos tecnológicos apresentados e todos tiveram a preocupação com os conhecimentos prévios dos estudantes antes mesmo de aplicar o recurso.

O resultado deste trabalho deixou claro para nós professores a importância da pesquisa, da atualização e da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na prática pedagógica, além de evidenciar o entusiasmo dos estudantes no desenvolvimento desta atividade e na vontade deles em utilizar esses recursos quando estiverem ministrando suas aulas.

REFERÊNCIAS

MARASCHIN, A.A.; GOGIA, D.B.; VIEIRA, G.D. O ensino de química: uma revisão do uso de tecnologias da informação e comunicação. In: Congresso Brasileiro de Química. 57^o, 2017, Gramado. **Megatendências: Desafios e oportunidades para o futuro da Química**. Gramado, Associação Brasileira de Química, 2017. s/p. Versão online.



MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. 21^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.



RENOVAÇÃO CURRICULAR EM CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS: IMPLEMENTAÇÃO DE ITINERÁRIOS HÍBRIDOS NO (NOVO) ENSINO MÉDIO

Curriculum Renewal in a contemporary scenery:
the implementation of hybrid itineraries in the (new) High School

Camila Fabis¹
Ederson Luiz Locatelli²
Renato Capitani³

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Hibridismo; Docência; Itinerário.

Keywords: Curriculum; High School; Hybridity; Teaching; Itinerary.

INTRODUÇÃO

Atualmente, assistimos a implementação da reforma do Ensino Médio nos diversos estados brasileiros cuja pauta está em destaque na agenda educacional contemporânea. Afastando-nos da simplificação e dos desafios de uma implantação cujo debate com os profissionais de educação fora enfraquecido e tendo sido inserida a política de implementação por medida provisória, este trabalho deriva-se da experiência precursora na Educação Básica de criação de itinerários formativos híbridos no (novo) Ensino Médio - EM, nos colégios maristas da Província Marista Brasil Sul Amazônia (PMBSA) por meio da autoria de docentes da Educação Básica. Com a assessoria de uma equipe multidisciplinar, envolvendo os colégios e a assessoria da PUCRS foram construídos itinerários híbridos com temáticas atuais. No primeiro ano de implementação, 6 (seis) itinerários e 12 professores autores foram selecionados por meio de um edital para submissão de propostas. Os percursos investigativos híbridos foram implementados

¹ Doutoranda em Educação, Rede Marista e camila.fabis@maristas.org.br

² Doutor em Educação, Rede Marista e ederson.locatelli@maristas.org.br

³ Mestre em Filosofia, Rede Marista e renato.capitani@maristas.org.br



no ano de 2022 para mais de 1200 estudantes que cursam o 1º ano do EM. A experiência precursora no país tem se mostrado promissora, produzindo efeitos de renovação curricular em sintonia com as demandas do século XXI para os jovens deste tempo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões sobre as mudanças curriculares no Ensino Médio (EM) brasileiro vêm mantendo-se em destaque na agenda educacional contemporânea. Tal ênfase é decorrente dos inúmeros debates travados no campo social acerca da aprovação da Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases e apresenta novos contornos para a última etapa da Educação Básica. O currículo do EM a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular se organiza pela Formação Geral Básica e por itinerários formativos "que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" (BRASIL, 2017).

A oferta de um currículo comum e de itinerários optativos, assim como a possibilidade do Ensino a distância (EAD) - delineado com o limite de até 20% da carga horária do EM (BRASIL, 2018) -, são algumas das marcas de mudança do arranjo curricular nacional. Nos colégios do Brasil Marista assumimos o compromisso com o desenvolvimento integral dos nossos jovens, por meio de traços conceituais como: a formação para a inteireza; o protagonismo juvenil e os projetos de vida com foco na aprendizagem (UMBRASIL, 2020). Diante dessas configurações, os docentes dos colégios depararam-se com a oportunidade de revitalizar e traçar novos sentidos para a educação das juventudes. Para Dayrell (2017), os jovens nestes tempos "estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização" (2017, p.1114). Para dar conta desse desafio, optou-se pela oferta de percursos na modalidade híbrida sob a seguinte concepção de



hibridismo (LATOURET, 2013; SCHLEMMER, 2015), que se dá no imbricamento de espaços geográficos e digitais; de presenças física e digital virtual; de tecnologias analógicas e digitais; e de culturas digitais e pré-digitais. Após a organização e refinamento do ambiente virtual de aprendizagem, em produção com os professores autores, juntamente com o acompanhamento dos assessores de área e supervisores da província, os percursos foram sendo construídos para a implementação do novo EM em janeiro de 2022.

RESULTADOS

A escolha pela produção de percurso com (e por) professores, visa a fomentar o protagonismo docente e discente em busca de um processo de cocriação conjunto,

demarcando o lugar dos professores como profissionais que pensam, criam e realizam processos autorais a partir de suas experiências e em escuta com as juventudes contemporâneas. Assumimos o compromisso, enquanto instituição, de seguir pesquisando e investigando nossas próprias práticas para seguir construindo respostas em um mundo que está em constante transformação. Ampliar o repertório e atualizar as gramáticas curriculares por meio de novas tecnologias digitais são elementos centralizadores deste processo inovador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases - LDB, 2017.

DAYRELL, DAYRREL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105- 1128, out. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ywmqUb>
Acesso em: 22 Ago/2022.

FABIS, C. SILVA, R. De(s)colar o Ensino Médio: Diretrizes para a implementação da proposta curricular da Rede Marista / Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. - Porto Alegre: CMC, 2021.



SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 45, Editora PUCPR, p. 399-421, 01 set. 2015.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

UMBRASIL. Ensino médio do Brasil Marista [livro eletrônico] : perspectivas e possibilidades de arranjos curriculares / organização União Marista do Brasil. -- 1. ed.-- Brasília, DF: Umbrasil, 2020.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PARENTAIS ASSOCIADAS AO APOIO ESCOLAR

Social representations of parenting practices associated with
school support

Eduardo Aguirre-Dávila¹
Ana Estrella Meza-Rodríguez²
Felipe Ramírez-Cortázar³

Palavras-chave: representações sociais; práticas de
parentalidade; apoio escolar; educação.

Keywords: social representations; parenting practices; school
support; education.

INTRODUÇÃO

Este documento apresenta os resultados da pesquisa sobre a estrutura das representações sociais dos pais no apoio escolar aos seus filhos em sete municípios da Colômbia. A análise multivariada utilizando a técnica de agrupamento hierárquico foi utilizada para processar os dados. O seu objetivo foi identificar agrupamentos que mostrassem a estrutura e as relações internas das representações sociais das práticas parentais associadas ao apoio escolar. Os participantes foram mães e pais com filhos em idade escolar. O instrumento aplicado foi a Questionário de Práticas Parentais e Desempenho Acadêmico (QPP-DA) - Escala de Apoio Escolar, constituída por 21 itens e um alfa de Cronbach de 0,84.

BASE TEÓRICA

A representação social nos permite conhecer e explicar a natureza dos laços sociais intra e intergrupais (ABRIC, 1993). ABRIC

¹ Professor de Doutorado em Psicologia, Universidad Nacional de Colombia

² Doutorando em Psicologia, Universidad Nacional de Colombia

³ Doutorando em Psicologia, Universidad Nacional de Colombia



(1993) salienta que nas representações sociais alguns elementos são mais importantes que outros porque geram significados, sentido e asseguram uma função organizativa na representação que funciona como uma entidade total, constituída por um núcleo central e um componente periférico localizado em torno do núcleo e em relação direta com este. Segundo Aguirre (2015), a educação das crianças e adolescentes é o processo de socialização através do qual os pais garantem a sobrevivência dos seus filhos, orientam o seu desenvolvimento físico e psicológico e fornecem segurança e apoio para que possam enfrentar os desafios de viver numa comunidade. Uma manifestação das práticas parentais é o envolvimento dos pais nas diferentes tarefas e responsabilidades dos seus filhos no ambiente escolar (AGUIRRE, 2019). Os pais exercem uma forte influência na vida escolar dos seus filhos, determinando em grande parte os resultados académicos e o ajustamento psicossocial. Llevot e Bernad (2015) argumentam que as famílias baseiam a sua relação com a escola no acompanhamento do progresso escolar dos seus filhos, participando através de conversas com o tutor, assistindo a atividades, apoiando a escolarização a partir de casa e dizendo aos seus filhos que a escola é importante. Foi observado que os pais de meios socialmente desfavorecidos dão mais importância às funções escolares tradicionais do que à formação cognitiva e sócio-relacional. Contudo, a sua representação da educação dá-lhes a possibilidade de mobilização sociocultural, gerando esperança de que, graças à escola, os seus filhos possam aspirar a uma melhor integração profissional do que a sua (FONTAINE AND HAMON, 2010).

RESULTADOS

A análise hierárquica de agregados, mostra a estrutura das representações sociais das práticas parentais associadas ao apoio escolar que está organizada em torno de um núcleo central referente ao envolvimento ativo dos pais nas obrigações escolares, e de um



sistema periférico que expresa confianza nas capacidades e recursos de aprendizagem das próprias crianças.

REFERENCIAS

ABRIC, J. Central System, Peripheral System. Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. **Paper on Social Representations**, 2(2), 75-78. 1993. Disponible en: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126/90>. Acceso el: 1 set. 2022.

AGUIRRE, E. Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13(1), 223-243. 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2015000100014&script=sci_abstract&lng=es Acceso el: 1 set. 2022.

AGUIRRE, E. Representaciones sociales del involucramiento materno en lapromoción del comportamiento prosocial de niños en edad preescolar. En: SEIDMANN, S., Y PIEVI, N. **Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales**. Buenos Aires: Belgrano, 2019. (299-323).

FONTAINE, S., Y HAMON, J-F. La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la réunion. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 85, 69-109. 2010. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-1-page-69.htm> . Acceso el: 1 set. 2022.

LLEVOT, N. Y BERNAD, O. La participación de las familias en la escuela: factores clave. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, 8(1), 57-70. 2015. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761> Acceso el: 1 set. 2022.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE APOIO EM TURMAS DE INCLUSÃO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF SUPPORT TEACHERS IN INCLUSION CLASSES

Lano Alves Costa¹

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Representações Sociais.

Keywords: Special education; Inclusion; Social Representations.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo hoje que a aprendizagem é antes de tudo a busca incessante do conhecimento, distinguimos que se aprende de maneiras diferentes. E se a história do homem é constantemente refeita através de suas ações pelas necessidades da nossa sociedade, isso inclui também o ato de transformar e aceitar as nossas diferenças como não somos iguais e existe em nossa sociedade pessoas que necessitam de apoio especial, mas isso não significa que devemos tratá-los como pessoas incapazes. Por isso é fundamental o papel do professor na vida educacional destes alunos. É necessário preparo, formação para receber esses alunos de inclusão na sala de aula. Não é fácil, pois não há uma preparação previa e a responsabilidade recai aos professores.

A Teoria das Representações Sociais consiste nesse processo do professor de apoio de alunos de inclusão, conhecer e compreender como eles pensam da sua realidade, onde estão inseridos; como estes constroem os saberes e a sua relação com o seu dia a dia, seja profissional ou pessoal. O papel do professor como mediador da aprendizagem é de suma importância, para que seu aluno adquira o conhecimento, ajudando-o a superar as dificuldades apresentadas e

¹ Mestre em Direito Canônico, mestrando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná mestrando em psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul.



quando se fala do professor de apoio, aquele que estará lado a lado com o aluno de inclusão é um grande desafio, pois além da adaptação do conteúdo exposto pelo professor regente, este tem a função de auxiliá-lo neste processo deve-se considerar que o educador, assim como o professor especializado em atividades de apoio, atua dentro das salas de aula, ou melhor, em sistemas complexos; por isso apoia todos os alunos e colabora com os professores para promover o bem-estar e o sucesso educativo de todos e de cada aluno. (MONAUNI, 2021, p. 163 tradução nossa).

É preciso por parte do professor de apoio incentivar o aluno de inclusão a vencer estes desafios das dificuldades de aprendizagem apresentadas, no processo de aquisição de conhecimento.

Ao pensarmos nas representações sociais do professor com alunos de inclusão, envolve toda uma arquitetura organizacional. Os ideais de inclusão, ao longo da história da educação, tão pouco na humanidade não foram nem sempre inclusivos. A educação sempre era voltada aos alunos ditos como “normais”, e os alunos “doentes” ou “diferentes” eram excluídos. Depois vieram as classes, as chamadas salas especiais onde ainda deixavam estes alunos excluídos.

Para que se possa compreender o papel do professor de apoio na educação inclusiva é necessário ter o conhecimento dos saberes de como se apresentou a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é necessário ter visão dos aspectos históricos deste caminho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A universalização da educação e do seu direito é de todos. Em seu artigo 26, a Declaração estabeleceu que:

Todo ser humano tem **direito** à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será **acessível a todos**, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do **respeito pelos direitos** do ser humano



e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a **tolerância e a amizade** entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNESCO, 1948, p. 5, grifo nosso).

A educação para ser tornar mais justa, precisa acabar as distâncias de todos os agentes de aprendizagem, atendendo com qualidade e acima de tudo equidade no ensino aprendizagem. A educação inclusiva vem construindo uma educação mais humanizadora, o que impacta na formação dos professores em sala de aula.

Entre os profissionais responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais está a figura dos professores de apoio. Estes profissionais são agentes ativos de uma transformação educacional e social, que necessita de formação adequada para trabalhar com o aluno deficiente que precisa de apoio nas adaptações das atividades em salas de ensino regular.

A política de inclusão articula a ampliação do acesso da educação básica e educação para todos ao movimento de expansão dos processos de escolarização. Contudo incluir não é apenas garantir o ingresso dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola comum, é criar condições para que o estudante permaneça e vivencie um processo educacional de qualidade (TARTUCI, 2001, p.8).

O professor de apoio tem que ter formação e habilitação em Educação Especial, seja na graduação ou especialização, pois precisará destes conhecimentos onde intensamente serão usados no processo ensino aprendizagem. Apesar de se ter um professor regente que trabalha conteúdo para alunos de ensino regular e uma equipe pedagógica interessada no processo dinâmico e eficaz, a figura do professor de apoio neste processo é de facilitador e mediador de aprendizagem destes alunos. Segundo Queiroz (2002) a aprendizagem é um processo caracterizado por uma sequência de ações, na qual a anterior determina o sucesso ou o insucesso da posterior.



É preciso ensinar, educar mais acima de tudo cuidar e humanizar os alunos, onde ele seja agente transformador de uma sociedade que incluem e não segrega. O papel do professor de apoio precisa ser valorizado, necessita de interação com todos os agentes da educação, precisa ser feito coletivamente com a participação da comunidade escolar.

A intervenção do professor de apoio cabe por estabelecer e mediar o ensino aprendizagem que facilite ao aluno deficiente ao acesso e a organização dos conteúdos propostos pelo currículo. Para que possamos compreender a identidade do professor de apoio, são necessários termos olhares para as opiniões, ideias e atitudes no contexto social que formam estas representações.

As representações emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. (MOSCOVICI, 2015, p. 20).

É necessário suscitar o debate da importância do papel do professor que trabalha a inclusão de alunos deficientes na escola. E a sua prática pedagógica.

RESULTADOS

O presente estudo visa investigar como a inclusão escolar pode atender a todos os sujeitos no processo de ensino aprendizagem com o auxílio do professor de apoio em todos os segmentos da Educação Básica. Possibilitar a compreensão para a Literatura científica, como Professores de apoio e professores regulares podem trazer benefícios no processo de ensino aprendizagem.

Sabe-se que a sociedade inclusiva nos leva a uma reflexão a respeito da trajetória deste estudo no Brasil, considerando diversos princípios que vêm sendo revisto gradativamente, percebe-se inúmeras



barreiras, tais como: políticas, práticas pedagógicas e revisão dos processos de avaliação.

A ideia de sociedade inclusiva nos leva a uma reflexão a respeito da trajetória deste estudo no Brasil, levando em consideração os princípios que vem sendo revisto gradativamente, ainda percebemos inúmeras barreiras, tais como: políticas, práticas pedagógicas e revisão dos processos de avaliação. Sabendo que o conhecimento é construído dentro de um contexto sociocultural e de respeito a sua individualidade. Diante disso este estudo justifica-se pois, visa investigar como a inclusão escolar pode atender a todos os sujeitos no processo de ensino aprendizagem com o auxílio do professor de apoio em todos os segmentos da Educação Básica.

O grupo social abordado será os professores de apoio de alunos de inclusão na Escola Estadual Carolina Silva, na cidade de Vazante – Minas Gerais. Amostra utilizada foi utilizada devido à proximidade do pesquisador com a escola.

Os instrumentos utilizados serão de entrevistas e rodas de conversas. No qual será desenvolvido através de eixos temáticos de confrontação da realidade cotidiana e os documentos e projetos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Saberes e práticas da Inclusão**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em 12 julho. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. 2015 “a”, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 julho. 2022.

MONAUNI, Anna. **L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi**. Italian Journal of Special Education for Inclusion, [S. l.], v. 2, p. 162–167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-18>. Disponível em: [file:///C:/Users/GAMING/Downloads/162-167++18+Monauni+\(1\).pdf](file:///C:/Users/GAMING/Downloads/162-167++18+Monauni+(1).pdf). Acesso em: 1ago. 2022.



MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TARTUCI, D. **A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento**. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 ago. 2022.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES PDE-PR EM QUÍMICA: UM OLHAR PELA ANÁLISE DE SIMILITUDE SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Social representations of PDE-PR teachers in chemistry: a look at
thesimilitude analysis on scientific initiation

JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO¹
ROMILDA TEODORA ENS²
SAMUEL CANDIDO HENRIQUE³
MATHEUS MENGHINI MANO⁴

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Formação Continuada de Professores. Educação Básica. Política Pública. Representações Sociais.

Keywords: Scientific Literacy. Continuing Teacher Training. Basic education. Publicpolicy. Social Representations.

INTRODUÇÃO

A gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) resulta da Lei Complementar nº 103/2004, a qual reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Paranaense. Em 2010, o PDE-PR foi definido como Política de Estado pela Lei Complementar nº 130/2010.

Essa pesquisa busca compreender o trabalho do professor de Química em escolas estaduais, refletir sobre o processo de formação continuada e verificar se as práticas promovidas pelos professores e registradas na série Cadernos PDE, Artigos Científicos (volume I) e Produções Didático-Pedagógicas (volume II), considerando o ano de ingresso de cada turma, voltavam-se à Alfabetização Científica (AC) dos estudantes. Essas produções, publicadas pela Secretaria de

¹ Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: Romilda.ens@gmail.com.

³ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: samuelhenriquec@gmail.com.

⁴ Graduando em Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: matheusemirella@hotmail.com.



Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), foram intituladas “O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”.

Com base nos aspectos apontados, levantamos o seguinte questionamento: Quais Representações Sociais (RS) de professores de Química participantes da formação continuada voltam-se à Iniciação Científica (IC) na Educação Básica das escolas do Paraná e como está a proposta? Para essa compreensão, analisamos os resumos produzidos, como exigência para finalizar o PDE, a partir de recorte temporalsobre as turmas de 2007 a 2016 (PARANÁ, 2013).

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, documental e exploratória, possibilitou sistematizar a produção dos oito Cadernos PDE, com dois volumes cadaum, em 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016), totalizando 492 produções. Usamos a estratégia de refinamento, leitura integral dos textos e buscamos expressões que possibilitassem a compreensão do que era tratado e a realidade vivenciada pelo professor. Para a sistematizaçãodos materiais, utilizamos REDUCs, resumo adaptado de Brzezinski (2006). O *corpus* foi processado pelo IRAMUTEC, com base nas orientações de Camargo e Justo (2013), e analisado como aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PDE-PR como proposta de formação continuada tem por objetivo enfrentar problemáticas reais da Educação Básica, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) estaduais e federais do Paraná, com base em “[...] diretrizesnorteadoras, [... e a] criação de condições efetivas, no interior da escola, para debatee promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 185).



As atividades planejadas e aplicadas na escola de origem do professor PDE estão disponibilizadas no portal “Dia a Dia Educação¹”, em 17 linhas de estudo². Para compreender as RS dos professores de Química sobre IC, com base na produção PDE-PR, usamos a análise textual, com o aporte teórico das RS, que são “[...] fenômenos que *necessitam ser descritos e explicados*” (MOSCOVICI, 2011, p. 49, grifo nosso).

RESULTADO

Dos 253 artigos, em 8 Cadernos PDE-PR, selecionamos 32 resumos do volume I e das 239 produções didático-pedagógicas, bem como 26 do volume II, por apresentarem completa aproximação com práticas de IC que levam à AC, ou seja, uma baixa produção. Por meio dessa constatação inicial, levantamos a hipótese de que os professores da rede estadual do Paraná participantes do PDE não articulam: pesquisa, conhecimento e método científico em suas práticas ou não incentivam a IC. Além disso, pela Análise de Similitude, constatamos a conexão entre as palavras e apreendemos a centralidade dos elementos das RS para os professores de Química PDE, revelada, como: no bloco *Aluno, Cotidiano, Atividade, Ensino e Aprendizagem, Experiências* dos estudantes. No bloco *Sala de Aula, Projeto, Conhecimento Químico e Pesquisa, que propicia Aprendizagem Significativa, Interesse, Aulas de Química e Estratégia* para propiciar o *Interesse*, utilizar o *Experimento*, promover a *Ciência* e fortalecer a *Participação do Aluno*. Não aparecem as Feiras de Ciências, que para Lenz e Herber (2013) são fundamentais. Por outro lado, por considerarmos que as RS “[...] são, ao mesmo tempo, construídas e

1

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

2 Arte, Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Ed. Profissional e Formação de Docentes, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Escolar, História, LEM (Língua Estrangeira Moderna), Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia.



adquiridas” (MOSCOVICI, 2003, p. 62), inferimos, pelas palavras que apareceram de forma sutil e com menor força simbólica, como *Experimento*, *Estratégia*, *Curiosidade* e *Questionamentos Investigativos*, porém de alto valor simbólico para a IC, visando o movimento de re(construção) das RS sobre IC para esses professores, que este estudo permitiu a análise de uma política pública significativa para a educação nacional, e principalmente para o Paraná, possibilitando trazer reflexões para a reorganização do PDE-PR, uma vez que este passa por novas propostas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antonio Reto e Augusto Pinheiro.ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, I. (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#> . Acesso em:01 abr. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. **IRAMUTEQ**: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis, SC, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí:Unijuí, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.**Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar/abr., 2003.

COPPI, M. A. **Estudo da alfabetização científica de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de São Paulo-SP**: elaboração de uma proposta de formação para os professores de Ciências. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LENZ, Â. M. S; HERBER, J. Feira de Ciências: um projeto de iniciação à pesquisa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em:<http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/365>. Acesso em: 27 maio 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral.Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.



MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OVIGLI, D. F. B. Iniciação científica na educação básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 78-90, 2014. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/13/425>. Acesso em: 08 jan. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 8262, 14 ago. 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Relatório de ações PDE 2006 a 2010**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**: artigos. Curitiba: SEED/PR, 2011, v. 1. (Série Cadernos PDE). Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 15 mar. 2020.

PENICK, J. E. Ensinando “alfabetização científica”. **Educar em Revista**, n. 14, p. 91-113, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.183>.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/_medio/fisica/_MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PDE/PR NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SOCIAL REPRESENTATIONS ON SCIENTIFIC INITIATION IN DIDACTIC- PEDAGOGIC PRODUCTIONS OF PDE/PR TEACHERS IN THE SUBJECT OF CHEMISTRY: A LOOK AT SCIENTIFIC INITIATION

Matheus Menghini Mano¹
João Pedro C. Galego²
Romilda Teodora Ens³
Samuel C. Henrique⁴
Aline R. Taverna⁵

Palavras-chave: Formação continuada, Ensino de Química, Representações Sociais, Iniciação Científica.

Keywords: Continuing education, Chemistry Teaching, Social Representations, Scientific Initiation.

INTRODUÇÃO

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) teve sua gênese na Lei Complementar nº. 103/2004 que reestruturou o Plano de Carreira do Magistério do estado do Paraná (PARANÁ, 2004). Foi definido como política pública pela Lei Complementar nº. 130/2010 (PARANÁ, 2010).

O presente estudo busca a compreensão do trabalho do professor de Química, em escolas da rede estadual e reflexões sobre o processo

¹ Graduando em Licenciatura em Química, PUCPR, e-mail: matheusemirella@hotmail.com.

² Mestrando em Educação, PUCPR, e-mail: joao-pedrogalego@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e e-mail: romilda.ens@gmail.com.

⁴ Doutorando em Educação, PUCPR, e-mail: samuelhenriquec@gmail.com.

⁵ Mestranda em Educação. PUCPR, e-mail: taverbartaverna@gmail.com



de como a iniciação científica foi organizada nesse processo de formação continuada.

Nessa pesquisa analisamos as produções didático-pedagógicas que professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, participantes do PDE-PR, na área de Química, turmas de 2007 a 2016 realizaram, como parte de sua formação para colocação em prática na escola de origem, cujos resultados foram objeto de um artigo. Essas produções estão publicadas pelas Secretarias de Estado da Educação (SEED) e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná, divulgadas na série CADERNOS PDE (volume II), pelo respectivo ano de ingresso decada turma, ou seja, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015/2016.

Por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, documental e exploratória, mapeamos e sistematizamos a produção dos oito Cadernos PDE, na área de Química(2007-2016), em um total de 492 produções. (ROMANOWISKI; ENS, 2006). Usamos a estratégia de refinamento, leitura integral dos textos e buscamos expressões que possibilitassem a compreensão do que era tratado e a realidade vivenciada pelo professor, em relação à Iniciação Científica – IC, a qual encaminha para a Alfabetização Científica – AC (CHASSOT, 2003). Para a sistematização dos materiais, utilizamos REDUCs, resumo adaptado de Brzezinski (2006). O *corpus* foi processado pelo IRAMUTEC (RATINAUD, 2009), com base nas orientações de Camargo e Justo (2013), e analisado com o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Moraes, Gomes e Teruya (2011), o PDE-PR é uma proposta de formação continuada, com o objetivo de enfrentar problemáticas reais da Educação Básica, em parceria com as IES estaduais e federais do Paraná, para dar “[...] condições efetivas, no



interior da escola, para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber”. (p. 185).

Esse curso possui carga horária total de 960h distribuídas em quatro períodos, para o desenvolvimento do projeto de elaboração do material didático, colocação em prática na escola do professor e registro da produção pedagógica, além de produção de artigo final, com oito orientações por período, com uma carga horária de 32h (PARANÁ, 2010a). No artigo, o professor em curso descreve a atividade planejada e aplicada na escola de origem do professor. Essas produções estão disponibilizadas no portal “Dia a dia educação”, série Cadernos PDE por linha de estudo.

RESULTADO

Das 492, 239 produções didático-pedagógicas possuem alguma aproximação com a proposta e 26 apresentam completa aproximação com práticas de IC que levam à AC, ou seja, uma baixa produção. Por meio dessa constatação inicial, levantamos a hipótese de que os professores da rede estadual do Paraná participantes do PDE não articulam: pesquisa, conhecimento e método científico em suas práticas ou não incentivam a IC.

Inicialmente, analisamos as RS dos professores PDE-PR de Química sobre a IC na Educação Básica por meio da nuvem de palavras gerada pelo IRAMUTEQ. Nonúcleo da nuvem de palavras, destaca-se “Aluno”, como a palavra mais presente nos resumos. Inferimos, que os professores olham os estudantes no centro de suas práticas e atividades, com o objetivo de criar um pensamento crítico e químico no aluno.

São representações ancoradas nas Diretrizes da Escola Pública Paranaense (PARANÁ, 2008) e práticas experienciadas no cotidiano escolar, com indícios sobre a IC e AC na Educação Básica, que evidenciam a precariedade dos laboratórios nas escolas públicas e falta Política Pública do estado do Paraná. Entretanto, essa formação



continuada, pela proposta pedagógica e discussões, com base em seminários e grupos de estudo, oportunizou aos professores participantes reflexão na/da prática.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (1997- 2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#> . Acesso em: 05 jul.2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; JUSTUS, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis, SC, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar/abr., 2003.

MORAES, Denise Rosana da Silva; GOMES, Iara de Oliveira.; TERUYA, Teresa Kazuko. Formação continuada de professores e professoras: o PDE/PR. **Revista HISTEDBR** (On-Line), v. 11, n. 43, p.183-201, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639936>. Acesso em: 20 Nov. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, nº 8.262, 14 ago. 2010. Disponível em:



<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&odAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Relatório de ações PDE2006 a 2010**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2010. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.

Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**: artigos. Curitiba: SEED/PR, 2011, v. 1. (Série Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. Disponível em: http://www.cyviosealencar.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/26/700/16/arquivos/Fil_e/Conteudos%20Basicos%20-%20Artes.pdf. Acesso em: 15 ago 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007**: produções pedagógicas. Curitiba: SEED/PR, 2011. v. 2. (Série Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 15 nov. 2021.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.



RUPTURA PARADIGMÁTICA A FAVOR DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM SALA DE AULA

PARADIGMATIC RUPTURE IN FAVOR OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN CLASSROOM

Amanda Leifeld

Palavras-chave: Paradigmas; Heterogeneidade; Ação docente; Sala de aula; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Keywords: Paradigms; Heterogeneity; Teaching action; Classroom; Early Years of Elementary School.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática relacionada ao reconhecimento das diferenças individuais em sala de aula surgiu durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

A instituição escolar apresenta-se como um ambiente de descobertas e possibilidades, dessa forma, a ação docente deve ultrapassar as propostas tradicionais de educação e buscar a valorização e promoção das individualidades de cada sujeito, oferecendo uma formação inclusiva e integral que respeite os tempos humanos sociais, cognitivos e culturais.

Assim, considerando as ações e observações realizadas durante a prática de aprendizado, surgiu-se uma preocupação com o reconhecimento das diferenças em sala de aula, revelando o problema de pesquisa relacionado a: Como o docente pode atuar frente à ruptura paradigmática de ensino que preconiza a heterogeneidade em sala? Para tanto, o objetivo elaborado foi analisar a atuação docente na sala de aula no que se refere a heterogeneidade própria do espaço escolar e a ruptura paradigmática.



O estudo emprega uma metodologia de natureza qualitativa, considerando as experiências adquiridas durante o estágio, em uma turma de quarto ano de instituição privada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de ensinar implica a capacidade de pensar no aluno com empatia, sentindo suas emoções e valorizando seu ritmo de desenvolvimento. Apesar disso, ao longo do tempo, o ensino vem sendo influenciado por diferentes paradigmas os quais, apresentam dinâmicas, complexidades e especificidades que impactam o contexto educacional.

As diferenças individuais de cada sujeito são expressas de maneira comportamental durante o processo de aprendizagem, dessa forma, nenhuma sala de aula possui caráter homogêneo, visto que cada estudante é um indivíduo com particularidades e vivências extraescolares distintas. Em sala de aula, segundo a teoria de Vygotsky (2001), o docente precisa adotar uma postura que favoreça a interação e o protagonismo do aluno.

Constantemente, seguir uma linha pedagógica tradicional aparenta ser mais descomplicado. No entanto, essa abordagem pressupõe limitações referentes a valorização da heterogeneidade em sala de aula, visto que essa concepção preza pela padronização do ensino para seres humanos considerados “tábulas rasas”, descartando a ideia de que cada estudante possui seu ritmo de aprendizagem. Dessa forma, considerando a grande responsabilidade docente em relação ao desenvolvimento da classe, um fator relevante é a escolha da abordagem pedagógica do processo educacional.

Ao longo do estágio, pude comparar como a abordagem escolanovista que permite que os estudantes possuam olhar crítico em relação ao mundo, visto que essa proposta apresenta o aluno como figura protagonista do processo de aprendizagem, paradigma escolhido pela instituição onde estagiei.



Nesse cenário, é necessário que as instituições reconheçam a importância de adotar estratégias que priorizem o ensino do estudante e não, para ele. Além disso, considerando a heterogeneidade das salas de aulas atuais, a implementação de professores auxiliares em sala é fundamental para um atendimento efetivo de ensino de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada estudante.

RESULTADOS

As observações e participações no campo de estágio possibilitaram o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa. Em relação aos resultados, esses são qualitativos, visto que são fundamentados em observações durante o período de permanência no campo.

Após a realização das regências do estágio, pude perceber como a utilização de estratégias que favorecem o protagonismo do aluno no processo educacional são mais significativas. A primeira regência foi marcada por atividades do livro didático e, após a vivência, percebi que as crianças não se apropriaram do conhecimento. Contudo, esse fator foi considerado ao planejar a segunda regência, a qual envolvia atividades voltadas ao aluno como o sujeito histórico e criador do conhecimento, nas quais as crianças deveriam imaginar como era a vida em uma nau do século XVI. O desenvolvimento da atividade foi muito interessante, no entanto, percebe-se que apenas um educador em sala de aula não consegue acompanhar todas as necessidades dos estudantes, devido uma série de fatores como a falta de tempo, sensibilização e recursos.

Nesse sentido, assegura-se a importância de um ensino centrado no estudante, com ações e estratégias que priorizem os ritmos de aprendizagem de cada um. Portanto, para um paradigma mais inovador, é preciso investir na qualidade da formação docente e na quantidade de professores em sala de aula para atender as



necessidades do sujeito protagonista do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno.

REFERÊNCIAS

ORÇO, C. L.; IOP, E.; GAI, N. A. Diferenças individuais no processo de aprendizagemem sala de aula. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 133–138, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/19978>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA FILHO, R. B. DA; BARBOSA, E. DO S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 353-368, 17 ago. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/20575>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VIGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



SABERES E CONSTRUTOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE PAULO FREIRE

KNOWLEDGE AND CONSTRUCTS OF TEACHERS IN THE TRANSFORMING EDUCATION OF PAULO FREIRE

Andréa de Araújo Ferreira
Marilda Aparecida Behrens

Palavras-Chave: Abordagem Progressista; Educação Transformadora; Paulo Freire; Saberes docentes.

Keywords: Progressive Approach; Transformative Education; Paulo Freire; Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire teve a sua vida e obra intimamente ligadas, por ser um pensador da prática e não apenas da teoria. Ao ser um pensador da prática, vai refletindo sobre a educação com o objetivo de melhorá-la cada vez mais, por meio da sua experiência o que o torna um dos educadores mais importantes da sua geração até os dias atuais. Neste contexto, o principal objetivo deste trabalho foi investigar os saberes docentes como subsídios para a formação de professores. A finalidade foi gerar compartilhamentos sobre a visão freiriana com outros interessados que possam reutilizar a temática em suas intervenções pedagógicas, em especial, as contribuições da abordagem progressista, proposta por Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Desta maneira, teve como questão norteadora “Como os saberes e construtos docentes, propostos por Paulo Freire, na abordagem progressista que acolhe o paradigma da educação libertadora se apresentam na produção de conhecimento para formação de professores?”.

Além disso, vale ressaltar que para o desenvolvimento da pesquisa, usou-se a abordagem qualitativa, fazendo-se necessário o levantamento tipo estado da arte, no qual optou-se por uma análise em teses e dissertações publicadas nos anos de 2011 a 2022, disponíveis



nas plataformas digitais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível, o levantamento dos saberes propostos por Freire na educação dialógica. Assim, destacou-se que a base desta educação transformadora é o diálogo e a humanização da educação, há uma necessidade de entender melhor essa metodologia afim de aplicá-la efetivamente, visando o aprimoramento de profissionais envolvidos no ensino aprendizagem.

Vale destacar, que Freire traz questões contemporâneas e seus pensamentos podem conduzir a construção da teoria curricular emancipatória e a humanização dos sujeitos. Ademais, os estudos realizados sobre as propostas de formação de educadores, têm demonstrado que os princípios descritos na perspectiva freireana, ainda merecem investigação, em função da relevância nas ações formativas, tanto no que se refere à formação inicial como na formação continuada, pois entendem que esse educador exponencial, traz questões contemporâneas e que seus pensamentos podem conduzir a construção da teoria curricular emancipatória e a humanização dos sujeitos. Deste modo, a educação passa por um momento difícil e repensar a prática pedagógica é necessário, para isso é importante desenvolver estudos que visem contribuir de maneira direta tanto professores quanto alunos. Portanto, é necessário entender qual o papel de cada um que integra o ensino aprendizagem, quais os fundamentos estabelecidos para uma educação de qualidade, o papel do professor dentro e fora da sala de aula, do aluno que tanto aprende como ensina no decorrer do seu aprendizado, da metodologia capaz de suprir as necessidades do aluno, despertando interesse na aprendizagem, da avaliação que irá evidenciar o que fato foi aprendido pelo aluno e não apenas decorado e a maneira como a escola torna toda esse processo de ensino aprendizagem possível no decorrer da vida do aluno.



Neste contexto os saberes docentes são desenvolvidos e adquiridos por professores no seu dia a dia, seja no ambiente de trabalho ou até mesmo na vida cotidiana, todos contribuem de maneira direta para o desenvolvimento do saber e formam os saberes que irão nortear o ensino aprendizagem. Vale ressaltar que existem vários saberes docentes e que cada um é caracterizado pela maneira como é adquirido, como os saberes específicos ou das disciplinas, didáticos ou da Pedagogia, experienciais ou da experiência.

Por fim, como resultado, destaca-se que ao analisar o contexto histórico da vida e obra de Paulo Freire, observa-se que este educador sempre esteve preocupado com o desenvolvimento da educação, elaborando métodos capazes de ensinar a todos, buscando a humanização da educação, na qual leva-se em consideração as particularidades do indivíduo que busca o conhecimento. Assim, considera-se que ainda existe os saberes docentes que são desenvolvidos e adquiridos por professores no seu dia a dia, seja no ambiente de trabalho ou até mesmo na vida cotidiana. Estes saberes construídos ao longo da vida contribuem de maneira direta para o desenvolvimento docente. A escolha dos saberes irá nortear o ensino aprendizagem, revelando que toda a sua experiência vivida será aproveitada de maneira direta para o aprendizado, demonstrando que o ensino está em constante evolução e que todos fazem parte desse processo evolutivo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 1999.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva. **A formação didático-Pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Pará, 2016.



Carvalho, Adriano Vieira. **Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição.** *Góndola, EnseñAprend Cienc*, 9(2), 34-43. doi:10.14483/jour.gdla.2014.2.a03

DA SILVA ROSSETTO, Gislaine AR et al. Desafios dos estudos “estado da Arte”: Estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Prática**, v. 2, n.1, p. 1-15, 2016.

FERREIRA, Maria Magdalena. **Educação como prática da liberdade e pedagogizada autonomia: Paulo Freire: por uma educação humanizadora.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Editora Paze Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia doprimido.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FORTUNA, Volnei. **Subjetividade e educação libertadora no contexto neoliberal: a atualidade de Paulo Freire.** Tese (Doutorado), Universidade de Passo Fundo, 2021.

FURTADO, Daniele Barros Vargas. **Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Plageder, 2009.

GONÇALVES, Wayne Teixeira. **A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freireanos.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. **Alfabetizar com Paulo Freire: aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo.** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2020.

MACIEL, Jandrei José. **As raízes epistemológicas do método Paulo Freire de alfabetização.** Dissertação (Mestrado), Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2018.



MONTEIRO, Angélica Ramacciotti. **Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária.** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do RioGrande do Norte. Natal – RN. 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **A alfabetização é nossa! Contribuições da educação dialógica à alfabetização e ao letramento do campo: um estudobibliográfico.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2021.

OLIVEIRA, Tarciso Joaquim de. **Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre ações sociais do professor.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. **A interdisciplinaridade em Freire como Práxis de leitura de mundo: uma proposta de educação concebida como formação humana.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pelotas, 2017.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SILVA, Patricia Martins. **A presença Freireana no Currículo da escola plural.** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015. SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escolademocrática inspirada em Paulo Freire.** Tese (Doutorado), Programa de Pós- graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SOUZA, Leiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escolamediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Pará. 2014.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pelotas, 2014.



SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLA HEALTH IN THE SCHOOL CONTEXT

Djovana Santos

Palavras-chave: Prevenção; Corpo; Saúde; Alimentação; Escola.

Keywords: Prevention; Body; Health; Food; School

INTRODUÇÃO

Um espaço escolar é um lugar perfeito para desenvolver um programa de educação em saúde, é este local que proporciona para os estudantes etapas formativas e importantes de suas vidas. Esse local deve prover aos estudantes como ter uma alimentação saudável; a prevenção a obesidade; verificação da carteira vacinal e a motivação para a saúde bucal. O problema de pesquisa: como o espaço escolar pode desenvolver a educação e saúde dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, o objetivo é analisar o espaço escolar como promotor da educação e saúde. No entanto é notável impedimentos como a falta de tempo em promover tais programas, e como essa falta afeta tanto os profissionais como os alunos, nisso podemos ver também a escassez e sobrecarga dos profissionais em se preocupar oferecer atividades integradas que envolve tanto a saúde como a educação. Deste modo, vivenciado o estágio surgiu o interesse pela temática ao observar a realidade das escolas e dos educadores, tendo em vista que a metodologia é qualitativa que foi resultado dessa observação com a interação dos alunos e professores, de uma escola rede privada com uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394 surge no cenário da educação superior, um de seus objetivos é



estimular a compreensão das questões do mundo atual e prestar serviços profissionais à população e construir relações de reciprocidade com ela. Os guias de curso reiteram tais privilégios, saudando a importância do atendimento as necessidades sociais para a maioria dos cursos da área da saúde, com foco no SUS - Unificação do Sistema de Saúde. Nesse sentido, as instituições formadoras são convidadas a mudar suas práticas de ensino na tentativa de se aproximar da realidade social e motivar seus professores e alunas a adquirir novos conhecimentos.

O envolvimento dos professores neste contexto torna os estudantes conscientes das atitudes, que são observadas no decorrer das aulas. Desta forma, pensando no contexto escolar é importante definir as expectativas da escola com relação a aprendizagem que os educandos terão no decorrer do semestre, incluindo programas que abordam essa temática. E nesse sentido, podemos ver que ao incluir programas e atividades que iram demonstrar a importância de ter uma alimentação saudável, pontuando que um cardápio balanceado ajuda o sistema imunológico, melhorando o humor e a memória, reduzindo o cansaço e o estresse, aumentando a qualidade de sono etc. Segundo a Organização Pan-americana de Saúde - OPS (1995) apresenta os escritos de:

a promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral e multidisciplinar do ser humano, que considera as pessoas em seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental. Assim, as ações de promoção de saúde visam desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas; bem como fomentar uma análise sobre os valores, as condutas, condições sociais e os estilos de vida dos próprios sujeitos envolvidos (Pelicioni & Torres, 1999).

Assim os professores podem mostrar que ter uma alimentação saudável ou uma educação alimentar pode prevenir uma série de doenças e isso contribui para o fortalecimento da saúde no geral, ou



seja, mostrar para os alunos como é necessário garantir melhores hábitos.

RESULTADOS

Diante da experiência vivenciada, em duas escolas de rede privada, sendo elas uma Educação Infantil e a outra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, baseia em observação contínua dos alunos durante os seus estudos, nas visitas e comparações que emergem de escola para escola, como por exemplo no intervalo das crianças ao observar o que os pequenos consomem e falta que há em promover espaços que apontem e auxiliem os estudantes com dicas. Através dessas observações e das práticas é capaz de saber como mediar e incluir propostas e programas nas escolas, conhecendo o procedimento correto, técnicas e outros aspectos.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares. **Gerais, Rev. Interinstitucional de Psicologia**. Juiz de fora, v. 1, n. 1, p. 67-78, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202008000100008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 de Agosto de 2022.

MORIL, W. M. R. Metodologias de ensino-aprendizagem na promoção da educação em saúde. 2013, Wenceslau Braz - PR. **Anais [...]** Wenceslau Braz - PR: p. 2–3. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/metodologias_de_ensino-aprendizagem_na_promofoouo_da_educaouo_em_sade._orientaouo_educacional_0.pdf>. Acesso em 08 de Agosto de 2022.



SENSOR DE NÍVEL D'ÁGUA – UM PROJETO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

Water level sensor: an educational robotics project

Fabício José Noronha¹
Ederson Locatelli²

Palavras-chave: Sensor, Robótica, Educação, Eletrônica, Projeto.

Keywords: Sensor, Robotics, Education, Electronics, Project.

INTRODUÇÃO

A robótica educacional vem se popularizando nas escolas, sendo uma possibilidade pedagógica para a construção de projetos e experiências tecnológicas que proporcionam ao estudante uma aprendizagem inovadora. Visando a resolução de problemas do mundo real, por meio da pesquisa, da descoberta e de uma prática construtiva, coletiva e criativa, a robótica é uma possibilidade para o desenvolvimento das habilidades e competências do Século XXI. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo descrever uma prática com um grupo de estudantes do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista São Luís na Oficina Extraclasse de Robótica. Tal prática possibilitou o desenvolvimento de um protótipo que buscou monitorar os níveis de uma caixa d'água, visando a regulação do consumo, em caso de escassez no abastecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A estiagem no estado do Rio Grande do Sul, no verão do corrente ano, trouxe grandes prejuízos à cidade de Santa Cruz do Sul, baixando consideravelmente o nível do Lago Dourado, um dos principais

¹ Licenciado em Computação, Rede Marista e fabricao.noronha@maristas.org.br

² Doutor em Educação, Rede Marista e ederson.locatelli@maristas.org.br



reservatório de água da cidade. Em 7 de janeiro, conforme publicação no Portal GAZ, o prefeito em exercício decretou emergência, com a premissa “Uso consciente de Água”. Com base nesse problema, os estudantes foram desafiados a pensar em como economizar água e como monitorar a economia deste recurso. Do desafio, surgiram dois objetos de estudo que perpassaram o desenvolvimento de todo o projeto: sensores e caixa d’água. A partir desse ponto, divididos em duplas e trios, os estudantes realizaram pesquisas sobre diferentes tipos de sensores. Segundo Wendling (2010), “sensores servem para informar um circuito eletrônico a respeito de um evento que ocorra”. O outro objeto, “caixa d’água”, foi compreendido pelos estudantes, como “algo comum que toda a residência deve ter”. Segundo estudos, todo projeto arquitetural válido, deveria pelo menos ter incluso uma caixa d’água. Essa medida se faz necessária, considerando a extensão territorial do Brasil, seus diferentes tipos de relevos e, portanto, nem todas as áreas possuem um sistema de abastecimento de água eficiente. Segundo SAEG (2019) “a caixa d’água garante o abastecimento independente do imóvel, poupando o consumidor de ficar sem água quando há interrupções temporárias no abastecimento”. A partir de todos os estudos, os estudantes montaram um Kanban para realizar o levantamento de requisito e a gestão de desenvolvimento de um protótipo para combinar a utilização de um sensor em uma caixa d’água, proporcionando desta forma, um controle sobre o nível de consumo residencial. De acordo com o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010, p. 61), “as tecnologias constituem-se como técnicas em movimento e produzem respostas associadas ao atual estatuto epistemológico das ciências, espelhando uma forma de interagir com o mundo que vem se traduzindo por meio de objetos tecnológicos. Esses objetos inspiram novos pensares e fazeres, disparando questionamentos e alimentando o circuito das reflexões criativas e dos posicionamentos críticos perante as questões do mundo”.



RESULTADOS

Para alcançar os resultados desse projeto, os estudantes aprenderam na prática por meio de diferentes tecnologias. Compreendendo a lista de requisitos e o fluxo de produção do Kanban, realizaram simulações virtuais que proporcionaram um diagnóstico da aprendizagem. Construíram o circuito eletrônico e a estrutura de sensores, validando os testes realizados no simulador. O teste final, utilizando água, foi conduzido em uma bombona de água de cinco litros. Os sensores inseridos na bombona, acionaram três LEDs de uma placa de ensaio, cada um representando um nível de abastecimento. Essa prática pedagógica, proporcionou aos estudantes o desenvolvimento do pensamento projetual, a colaboração e a resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

REDAÇÃO PORTAL GAZ. **Santa Cruz decreta situação de emergência devida à estiagem.** Portal GAZ, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://www.gaz.com.br/santa-cruz-decreta-situacao-de-emergencia-devido-a-estiagem/>. Acesso em: 16 setembro. 2022.

ACESSORIA DE COMUNICAÇÃO SAEG. **Por que eu devo ter uma caixa d'água?** 2010. Disponível em: <https://saeg.net.br/por-que-eu-devo-ter-uma-caixa-dagua/>. Acesso em: 16 set. 2022.

União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista:** nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

WENDLING, Marcelo. **Sensores.** UNESP. Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <https://www.feg.unesp.br/Home/PaginasPessoais/ProfMarceloWendling/4--sensores-v2.0.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.



TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES: IMAGENS E EMOÇÕES

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THEIR REPRESENTATIONS: IMAGES AND EMOTIONS

Cristiane de Oliveira Fiorentini¹
Ariane Franco Lopes da Silva²

Palavras-chave: Representações sociais; Tecnologias de informação e comunicação; Professores; Imagens; Emoções.

Keywords: Social representations; Information and communication technologies; Teachers; Images; Emotions.

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TICS) na educação têm sido tema de debates no meio acadêmico e escolar (MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2017; LAGARTO; LOPES, 2018), principalmente após a pandemia causada pelo COVID-19, pois elas impactaram nas práticas pedagógicas em aulas a distância e semipresenciais. Ao constatar os desafios que as novas tecnologias veem impondo à sociedade moderna e à comunidade escolar (LÉVY, 1999; NÓVOA, 2013; VALENTE, 2015; CASTELLS, 1999; BACICH; NETO; TREVISANI, 2017), sentiu-se a

necessidade de conhecer o que pensam os professores sobre as TICs. O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior que tem como objetivo identificar as representações sociais sobre as TICs de professores do Ensino Fundamental ao Médio da rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Ele apresenta parte dos dados obtidos com um dos instrumentos de seleção de imagens que fazia parte do

¹ Mestre em Ciências da Educação (Universidade Católica Portuguesa), cris.fiorentini@gmail.com.

² Doutora em Educação (Universidade de Cambridge, UK), Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Pesquisadora Associada da Universidade Católica Portuguesa (FEP-CEDH), ariane.francolopes@gmail.com.



questionário aplicado online. Esse trabalho discute os resultados do instrumento de

seleção dos EMOJIS de 127 professores do Ensino Fundamental I (Fund. I) e do Fundamental II (Fund. II).

O estudo encontra apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1996). Para o autor, as representações sociais são conhecimentos do senso comum, crenças e ideias de um grupo de pessoas sobre um determinado tópico. Elas também são construídas por conhecimentos referendados no contexto de vida das pessoas, formando um complexo de ideias.

METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 127 professores (Fund. I - n = 74; Fund. II – n = 53). Diante de uma seleção de EMOJIS, a questão foi apresentada da seguinte forma: *Represente através de um desses EMOJI como você acha que os seus colegas professores se sentem em relação às TICs na educação nesse momento de crise da COVID-19.* A formulação da questão de forma indireta objetiva extrair o envolvimento pessoal na resposta. Segundo Danesi (2017), os EMOJIS fazem parte de uma linguagem híbrida, onde se misturam a imagem e o alfabeto. Eles representam ideias, sentimentos e emoções de forma simplificada, rápida e consensual, o que pode facilitar a expressão de ideias comuns sobre um determinado tópico. A metodologia encontra apoio nos estudos de Gibbs (1994), Moliner (1996), De Rosa e Farr (2001), Silva (2015), Silva, Cohen e Gaymard (2020), Silva, Barreira e Baptista (2021) sobre o papel das imagens na construção e expressão de representações sociais. As cinco expressões faciais dos EMOJIS são: triste, alegre, curioso e espantado. Após a seleção do EMOJI, os participantes justificaram suas escolhas, que foram tratadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977).



RESULTADOS

O EMOJI *pensativo* (39,18%) foi o mais frequentemente escolhido pelos professores do Ensino Fundamental I, seguido pelo EMOJI *assustado* (29,72%). Os professores do Ensino Fundamental II escolheram o EMOJI *assustado* (32,07%), seguido pelo EMOJI *pensativo* (28,30%). As justificativas apresentadas para o EMOJI *pensativo* retratam as incertezas e os sentimentos de apreensão, dúvidas e preocupações dos professores em relação às tecnologias. As justificativas para o EMOJI *assustado* referem-se ao sentimento de espanto e de despreparo dos professores com as tecnologias. Em seguida, os professores escolheram o EMOJI *alegre* (Fund. I = 22,97%; Fund. II = 24,52%), que expressa ideias mais positivas em relação às TICs. Uma análise comparativa mostra que os professores do Ensino Fundamental II, talvez por atuarem com alunos adolescentes que possuem maior familiaridade com as tecnologias e maior acesso a elas, expressam com mais frequência emoções e sentimentos de preocupação em relação ao seu próprio uso das TICs. Portanto, seria necessário investigações mais aprofundadas sobre o impacto da formação profissional e das expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem na construção de representações sobre as tecnologias.

CONCLUSÃO

Os EMOJIS revelam a dimensão afetiva e emocional das representações de TICs na educação, pois oferecem uma forma a um sentimento e a uma ideia. Eles também possuem uma qualidade discursiva, pois contam uma história. Nesse sentido, as figuras permitem analisar o que se pensa sobre o tema e compreender as atitudes diante do novo. O estudo discute como os dados obtidos com a seleção de imagens podem contribuir para os cursos de formação continuada de professores no campo das tecnologias na educação e para os estudos em representações sociais.



REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 47-65.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DANESI, M. **The semiotics of emoji**: The rise of visual language in the age of the internet. Longon: Bloomsbury Academic, 2017.
- DE ROSA, A. S.; FARR, R. Icon and symbol: Two sides of the coin in the investigation of social representations. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Orgs.). **Penser la vie, le social, la nature**. Mélanges en hommage à Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001, p. 237-256.
- GIBBS, R. W. Jr. **The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 45-78.
- LAGARTO, J. R.; LOPES, M. L. Professores de alfabetização digital do 2º e 3º ciclos das escolas municipais de Viseu (Portugal). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2018. p. 1-25.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30



SILVA, A. F. L. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492, 2015.

SILVA, A. F. L.; COHEN, G.; GAYMARD, S. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, v. 29, n. 2, p. 12.1 - 12.23, 2020.

SILVA; A. F. L.; BARREIRA, L. C.; BAPTISTA, I. Images of women and non-formal education: Body representations in the illustrated press. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.18, n. 54, p. 597-615, 2021.



TELEMONITORAMENTO COVID: PARCERIA DA FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO E SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE JARAGUÁ DO SUL (SC) COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E PESQUISA.

COVID TELEMONITORING: PARTNERSHIP OF THE FACULTY OF MEDICINE AND THE MUNICIPAL HEALTH SECRETARIAT OF JARAGUÁ DO SUL (SC) ASA TEACHING AND RESEARCH TOOL

Antonio de Souza Júnior¹
Rosana Mara da Silva²
Péricles Amadeu Furlani³
Juliana do Valle⁴
Sirley Terezinha Filipak⁵

Palavras-chave: Educação Médica; Saúde da Família; Sistema Único de Saúde.

Keywords: Medical Education; Family Health; Health System.

INTRODUÇÃO

A COVID - 19 teve seus primeiros casos registrados no final de 2019, na província de Hubei, China. Trata - se de uma nova cepa da família Coronaviridae (Sars – Cov - 2), cujo alto poder de transmissão propiciou um rápido avanço para todos os continentes nos meses seguintes, o que levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar estado de pandemia da COVID - 19 no dia 11 de março de 2020 (WHO, 2021).

Por meio do envolvimento docente e discente junto ao Curso de Medicina da Faculdade Estácio de Jaraguá do Sul (PIBIC/Estácio Jaraguá), busca-se apoiar a ação do município no contato contínuo com os cidadãos diagnosticados com o COVID-19, através do

¹ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, junior.antonio@estacio.br

² Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, rosanamara.fisio@gmail.com

³ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, furlani.pericles@estacio.br

⁴ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, valle.juliana@estacio.br

⁵ Mestre, Faculdade Estácio | IDOMED de Jaraguá do Sul, valle.juliana@estacio.br



telemonitoramento. O presente projeto de Extensão busca apoiar o município a promover o monitoramento dos pacientes, colaborando com sistema local de saúde através da atuação dos acadêmicos de Medicina e de uma central de Telemonitoramento, com suporte de 8 (oito) computadores e 8 (oito) linhas telefônicas para realizarem o monitoramento dos pacientes positivos para COVID – 19 monitorados pela Central de Teletendimento COVID Secretaria Municipal de Saúde.

Sendo o Curso de Medicina mantido pela Faculdade Estácio em cogestão com a Secretaria Municipal da Saúde, oriundo do Programa Mais Médicos, instituído pela Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, e tendo o Termo de Contrato Organizativo de Ação Pública Ensino Saúde (COAPES), firmado entre a Secretaria Municipal de Saúde de Jaraguá do Sul e a Faculdade Estácio de Jaraguá do Sul, justifica o presente projeto pela interação entre o Sistema Único de Saúde no nível local e os docentes e acadêmicos do curso de Medicina da Estácio no telemonitoramento dos pacientes COVID-19.

A metodologia adotada é quantitativa, do tipo Pesquisa Ação, constituindo esserelato de experiência. Objetiva-se relatar a interação no processo de ensino aprendizagem através da parceria entre o Curso de Medicina, através do Eixo da Saúde da Família, junto ao Sistema de Saúde local, promovendo a imersão do aluno no Sistema Único de Saúde no enfrentamento ao COVID 19.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O contexto da pandemia foi um desafiado os docentes para reinventar a maneira de ensinar e exercer a medicina. O uso de tecnologias para diversificar as metodologias propiciou aos alunos serem protagonistas do processo ensino- aprendizagem, estimulando o uso das ferramentas para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades importantes para a formação médica



adequada, mesmo no contexto do que consideramos como o “novo normal” (SILVEIRA et. al, 2021).

Para Ruiz et al. (2006), o *e-learning* é capaz ajudar a promover a auto- aprendizagem, e ser tão bem-sucedido quanto a didática tradicional, já que é considerado agradável por uma parcela expressiva de estudantes de Medicina (SILVEIRA et. al, 2021).

O uso de novos meios para a reorganização dos processos de ensino-aprendizagem e incorporação de métodos de ensino remoto, permitiu elencar competências que podem ser adquiridas nesses processos. No trabalho de Silva et al. (2017), 81,9% dos graduandos de Medicina que participaram de um projeto que utilizou a telemedicina perceberam aumento das suas habilidades de comunicação. Destaca-se que, para esse tipo de atendimento, deve-se fazer compreender por meio da linguagem e ao mesmo tempo ter a capacidade de dialogar sobre a importância das informações científicas de prevenção para conter a disseminação do novocoronavírus. No caso da experiência relatada, essa foi uma das competências mais trabalhadas, inclusive considerando que a comunicação escrita tem as suas particularidades em relação à linguagem oral (SILVEIRA et. al, 2021).

RESULTADOS

As atividades foram realizadas entre 18 de março de 2021 e 09 de fevereiro de 2022, sendo que 6185 monitoramentos foram realizados pelos acadêmicos, representando cerca de 12,76% do total dos pacientes monitorados. Este quantitativo representa um compromisso reconhecido entre as instituições médicas de ensino e a comunidade, ao inserir seus alunos nos cenários da rede pública. A troca de experiências entre discentes durante o contato com população em um ambiente monitorado e centralizado foi outro enriquecedor resultado.

Perante o exposto, observa-se a relevância da nova estratégia utilizada em face da promoção de saúde e prevenção dos agravos pela infecção do de SARSCoV2, pois isto permitiu o uso da tecnologia para



fins de assistência e pesquisa, além de agilizar o amparo ao sistema de saúde. Outrossim, apesar da telemedicina estar restrita à caráter emergencial, segundo a Lei Nº 13.989/2020, é possível que este recurso permaneça presente na formação médica, favorecendo o exercício da interdisciplinaridade e sendo um importante âmbito a ser explorado dentro dos cenários de educação.

REFERÊNCIAS

RUIZ JG; MINTZER MJ, LEIPZIG RM. The impact of e-learning in medical education. *Acad Med*. 2006;81(3):207-12.

SILVA, D. R. da; ABREU E LIMA, L. R. de; CARA, L. M.; WEN, C. L. Projeto Jovem Doutor: o aprendizado prático de estudantes de medicina por meio de atividade socioeducativa. *Revista de Medicina, [S. l.]*, v. 96, n. 2, p. 73-80, 2017. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v96i2p73-80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/119445>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVEIRA, Rodrigo Pinheiro et al. Projeto de ensino como apoio ao telemonitoramento dos casos de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Médica [online]*. 2021, v. 45, n. 01 [Acessado 12 Setembro 2022], e050. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200319>>. Epub 05 Mar 2021. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200319>.

THEORET C, MING X. Our education, our concerns: the impact on medical student education of Covid-19. *Med Educ*. 2020;54(7):591-2.



TEMPOS CONTADOS: A REFORMA EDUCACIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DO ESPÍRITO DA ÉPOCA (ZEITGEIST)

TIMES COUNTED: EDUCATIONAL REFORM AND SOCIAL TRANSFORMATIONS UNDER *ZEITGEIST* PERSPECTIVE

Pedro Paulo Baruffi¹

Pedro Vinicius Barreto Matos de Almeida²

Palavras-chave: *Zeitgeist*; Sócio-histórica; Totalidade Dialética; Narrativa; Reforma Educacional.

Keywords: *Zeitgeist*; Socio-historical; Dialectic Totality; Narrative; Educational Reform.

INTRODUÇÃO

É através do prisma da produção acadêmica e científica que as leituras de cada área do saber engendram certo desenvolvimento epistemológico, exemplo desse desenvolvimento está presente na sociologia da educação que remete diretamente a atuação ativa do corpo social para a elaboração de um novo contexto e que tal atuação é dada por um comportamento e decisões baseadas no desenvolvimento do grupo social e que através do passar do tempo (histórico) sofre alterações de acordo com os movimentos sociais. De forma diametral ao que Silva (2015) afirma quando expõe de que a construção populacional, tal qual elemento da ontologia, não segue prioridade ou prevalência sociológica ou ideológica; complementa de que a colaboração e bases para com a sociedade se dará por meio do discurso e da hegemonia e que se pode assumir um ôntico

¹ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) baruffipedro@gmail.com.

² Bacharelado em Psicologia, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e028259@uniarp.edu.br.



naturalmente e considerando como balizador entre as múltiplas posições e a postura concreta.

Ainda assim, para a compreensão da modelagem e configuração de como no contexto brasileiro propiciou-se a reforma educacional, é preciso analisar a perspectiva sócio-histórica que constitui o sujeito em sua totalidade dialética através dos empenhos para a construção das individualidades, é conforme Collins (2015) que é possível ter noção de que a inserção do ser na sociedade ultrapassa campos filosóficos, ou de ideias ou substratos oníricos. Em fato, as mudanças sociais que são representadas através das vontades individuais podem ser notadas por meio das tentativas de produção do material da existência de cada pessoa, fazendo com que o materialismo dialético de Karl Marx se torne norteador quanto a leitura das influências do *Zeitgeist*.

Tomando como perspectiva a sociologia da educação e as alterações sociais que exercem influência no comportamento individual de pessoas que são modificadas pelo meio em que vivem e a partir desses ensejos modificam as realidades por onde transitam, surge a situação-problema a ser elaborada: Como o espírito da época influenciou na reforma educacional do Brasil?

Com vistas para suprir o tema, o objetivo geral se apresenta como: Descrever como o fenômeno *Zeitgeist* (espírito da época) influenciou a reforma educacional no Brasil. Elencaram-se os seguintes objetivos específicos: (I) Descrever através da totalidade dialética as influências para as reformas educacionais no Brasil; (II) Analisar através da psicologia histórico cultural (PHC) como o fenômeno *Zeitgeist* constrói narrativas sobre a educação; (III) Investigar como as configurações sociais e transformações grupais impelem reformas como a da educação.

Por fim, com a gana de alcançar a elucidação para a situação-problema, se adotou como metodologia revisão de literatura narrativa com análise qualitativa através da perspectiva da psicologia histórico-



cultural e a análise do discurso dos referenciais bibliográficos levantados entre eles artigos científicos das bases de dados norteadoras.

ZEITGEIST: O QUE É O ESPÍRITO DA ÉPOCA?

Para a compreensão da maneira como a psicologia histórico-cultural observa o perpassar das construções sociais através das atitudes individuais, é preciso antes entender como a ciência denomina o estado da época em relação ao tempo – a parte histórica – e as participações subjetivas da comunidade em um determinado contexto social – a cultura.

Pois, como corrobora Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) “A ciência é influenciada não apenas por seu contexto histórico, mas também pelo contexto social e cultural prevalente. Esse contexto predominante as vezes é chamado de *Zeitgeist* – o espírito da época”.

Nesse silogismo é certo dizer que a ciência, como as ciências da psicologia e sociologia, mantém uma relação recíproca com o corpo social, modo em que a medida que se faz ciência e se pesquisam temas como a educação e a reforma educacional; novos paradigmas surgem, são evocados novos questionamentos e indagações são imputadas aos modelos anteriores. Portanto, modo em que a ciência afeta a sociedade ao se realizar a pesquisa, a pesquisa também é afetada pela sociedade através dos assuntos que emergem.

SÓCIO-HISTÓRICO: PERCEPÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Em sentido da construção da ciência como norteadora e balizadora para fundamentar a tomada da decisão no rumo que áreas como a educação em sentido amplo e a reforma educacional de determinado local em maneira mais estrita, se evidencia o realizar ciência como trabalho. Logo, como indica Piccolo (2012) de que o trabalho se estrutura como uma atividade reprodutora, atividade capaz de criar e derealizar transformações, sejam essas transformações das convicções dos indivíduos, transformações da natureza e do ambiente



ao qual o ser humano está inserido, ou até mesmo mudanças no próprio ser humano, tal ideia sucede o materialismo histórico.

RESULTADOS

Essa pesquisa está em andamento, mas já é possível observar como as reformas educacionais alimentadas pelos contextos momentâneos articulam os direcionamentos sobre a educação no país.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições [online]**. 2019, v. 30, e20170035. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Acesso em 19 set. 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade [online]**. 2012, v. 24, n. 2. pp. 283-292. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200005>. Acesso em 19 set. 2022.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH/ Penso, 2012. 488 p. ISBN 978-85-8055-100-6.



TERCEIRO SABER DE MORIN ARTICULADO À AUTOFORMAÇÃO

Third knowledge of Morin articulated to self-formation

Giuliana Capano¹

Mariana da Rocha Carvalho²

Daniele Saheb Pedroso³

Palavras-chave: Condição Humana; Autoformação; Pensamento Complexo; Teoria Tripolar.

Keywords: Human Condition; Self-formation; Complex Thought; Tripolar Theory.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo repleto de incertezas e mudanças cercado por desequilíbrios socioambientais. Considerar o contexto global e a nossa ação no meio ambiente se torna relevante, compreender a unidade complexa e natural que compomos exige a percepção da multiplicidade e singularidade das relações. Para isso, precisamos tomar consciência da nossa identidade complexa e, ao mesmo tempo, da nossa identidade comum.

O presente resumo, de natureza qualitativa bibliográfica, aborda a autoformação e sua relação com o terceiro saber de Morin, ensinar a condição humana, a pergunta que norteou a pesquisa foi: quais as convergências entre a autoformação e o terceiro saber de Morin? Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar as convergências entre a autoformação e o terceiro saber de Morin.

¹ Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, giuliana.capano@pucpr.edu.br

² Mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, carvalho.mariana@pucpr.edu.br

³ Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, daniele.saheb@pucpr.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O terceiro saber de Morin, *Ensinar a condição humana*, exprime uma concepção de ser humano enquanto ser biológico, físico, psíquico, cultural, social e histórico, compreendendo que são suas múltiplas facetas que o constituem como ser complexo. Para Morin (2000), o modelo disciplinar de educação não é fiel à condição humana. Logo, o autor defende que para assumir a responsabilidade de educar para a condição humana, os profissionais da educação devem partir da premissa de que as áreas do conhecimento estão interligadas. Nos aprofundaremos no terceiro saber que compreende que:

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p. 47)

Para ensinar a condição é preciso compreender que o processo autoformativo constitui-se de um todo formado por várias partes, heterogêneas e interrelacionadas dinâmicas, que envolvem processos com o outro, mas também, consigo mesmo. Este processo se desenvolve ao longo da vida do ser humano. Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos:

[...] autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. (ALMEIDA e ARONE, 2017, p.99 e 100)

Considerando seu aspecto tripolar, ao mencionar a influência do ambiente em que os sujeitos estão inseridos nesse processo, contempla-se o polo da ecoformação. Nesta, os indivíduos tomam consciência de



sua interação com o meio ambiente e, a partir de então, exercem sua reflexibilidade relativa aos padrões ecoformativos.

Defende-se que a autoformação deve ser cada vez mais praticada no contexto educacional, pois para Morin (2000, p. 61) “a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”. Nesta perspectiva, a prática docente precisa contemplar o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e das construções de pertencimento à espécie humana. Morin (2015) aponta que:

Fica clara a necessidade de pensar a autoformação a partir da complexidade humana. Sendo assim, o homem é, ao mesmo tempo que individual, múltiplo, sujeito repleto de antagonismo e ambivalências, bem como incertezas em todas as suas dimensões. (MORIN, 2015, p 156-157)

No processo autoformativo, se considerarmos a retroação que o conduz, juntamente a seu caráter transdisciplinar, o circuito descrito por Morin pode vir a ser um fundamento pertinente para se sustentar as bases epistemológicas da autoformação.

RESULTADOS

A condição humana implica adotar uma visão de mundo complexa, na qual múltiplos fatores se combinam, se reorganizam e retroagem entre si em prol de uma finalidade: se autoconstruir, ser autopoietico. Logo, defende-se que o ensino da condição humana deveria estar presente em todos os níveis de ensino, proporcionando aos indivíduos uma visão mais abrangente de si e do outro.

Constatou-se, portanto que o terceiro saber de Morin é de suma importância no que diz respeito ao trabalho docente que, a partir de uma visão complexa, contribui para a formação integral do indivíduo.



REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77

DE ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS–Revista Científica**, n. 43, p. 97-113, 2017. Disponível em; <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7480>. Acesso em: 30. Ago. 2022.



TINHA UM PRONOME NO MEIO DO VERBO: A POSIÇÃO MESOCLÍTICA EM TEXTOS JURISPRUDENCIAIS NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

There was a pronoun in the middle of the verb: mesoclitic position in jurisprudential texts on variationist perspective

Leonardo Kominek Barrentin¹

Adryan Felipe Alves de Moraes²

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosane de Mello Santo Nicola³

Palavras-chave: Variação morfossintática; Posição mesoclítica; Linguagem jurídica.

Keywords: Morphosyntactic variation; Mesoclitic position; Legal language.

INTRODUÇÃO

A estima pela norma culta e a utilização de expressões pouco usadas pelos demais falantes da língua acabam tornando os textos da área jurídica inacessíveis à população em geral. Uma situação em que isso ocorre é caracterizada pelo uso da posição mesoclítica de pronomes átonos. Com base nesse contexto, propôs-se o seguinte problema de pesquisa: Por que a mesóclise ainda é um fenômeno existente na linguagem jurídica? Objetivou-se, com essa investigação, identificar os fatores externos envolvidos na manutenção da posição mesoclítica na linguagem jurídica.

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como qualitativa e bibliográfica (GIL, 1997; 2022), No que tange ao procedimento para a coleta de dados, foram escolhidos dois acórdãos do STF referentes a dois julgamentos recentes e marcantes para a política nacional: a ação

¹ Acadêmico do 4º período do curso de Letras Português – Inglês da PUCPR. E-mail: leonardo.barrentin@pucpr.br.

² Acadêmico do 4º período do curso de Letras Português – Inglês da PUCPR. E-mail: adryan.moraes@pucpr.br.

³ Professora titular da disciplina de Sociolinguística do curso de Letras Português – Inglês da PUCPR. E-mail: rosane.nicola@pucpr.br.



declaratória de constitucionalidade (ADC)nº 43, do Distrito Federal, que firmou o posicionamento da corte sobre a impossibilidade de prisão em segunda instância, permitindo, entre outros, a liberdade do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva; e o *habeas corpus* (HC) nº164.493, do Paraná, que determinou a suspeição (imparcialidade) do então Juiz federal Sergio Fernando Moro no julgamento que motivou a condenação de mencionado ex-presidente, anulando a sentença. Foram encontrados, nos dois acórdãos, 21 (vinte e um) casos de mesóclise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa baseou-se na distinção apresentada por Bagno (2018) entre norma enquanto regra linguística e norma enquanto hábito linguístico. Em relação ao primeiro caso, apresentam-se os casos previstos pela gramática normativa para o uso da mesóclise, de acordo com as regras apresentadas por Bechara (2009), Cunha e Cintra (2016) e Lima (2011), quais sejam o uso de pronomes átonos como objetos de verbos conjugados no futuro do presente ou no futuro do pretérito; nessas hipóteses, vale acrescentar, a próclise também é considerada correta pela norma padrão. Já quanto ao hábito linguístico, demonstrou-se que, sob a perspectiva variacionista (BAGNO, 2018), a variante da posição mesoclítica não é produtiva no português brasileiro (COAN; FREITAG, 2010; NICOLAU, 2007), tendo em vista que essa comunidade de falantes dá preferência à próclise. Todavia, a posição mesoclítica continua presente na variedade jurídica, chamada popularmente de “juridiquês” (MOREIRA; LÍRIO, 2015).

RESULTADOS

Ao cabo da pesquisa, verificou-se, nos diferentes tipos de textos jurídicos utilizados para a construção de acórdãos, que a estima por uma tradição textual não é o único fator que leva os magistrados a adotarem a posição mesoclítica de pronomes clíticos átonos; trata-se, também,



de uma forma de modalizar o discurso (percebida em 10 dos 21 casos), na tentativa de marcar um posicionamento como correto sem desrespeitar os defensores de tese diversa. Foi possível identificar, ainda, casos de inadequação do uso da mesóclise por parte de ministros do STF, considerados grandes conhecedores da norma padrão.

Assim, atinge-se o objetivo a que o artigo se propôs, qual seja a identificação dos fatores externos envolvidos na manutenção da posição mesoclítica na linguagem jurídica. A perpetuação da tradição de que os juristas possuem amplo

domínio da norma padrão (mesmo que incorram em inadequações), o que garante posição de *status* dessa comunidade no contexto social, e a tentativa de discordar dos pares e de outros juristas de forma respeitosa dão azo a tal variação morfossintática. Essa prática, infelizmente, caracteriza a “pedra no caminho” entre a população em geral e a compreensão da linguagem jurídica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.19–32, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891>. Acesso em: 17 set. 2022.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico- metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 4, n. 2, p.173–194, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618>. Acesso em: 17 set. 2022.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7.ed., reimpr. Rio de Janeiro : Lexikon, 2017. Disponível em: <https://ia800706.us.archive.org/12/items/NovaGramticaDoPortugusContemporaneo/N>



[ova%20gram%C3%A1tica%20do%20portugu%C3%AAs%20contempor%C3%A2ne o%20.pdf](#). Acesso em: 17 set. 2022

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2022.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MOREIRA, R. V.; LÍRIO, L. M. A ininteligibilidade da linguagem jurídica pela sociedade. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIX, Nº 12 – Sociolinguística, Dialetoologia e Geolinguística. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/12/003.pdf. Acesso em: 29 maio. 2022

NICOLAU, E. M. D. . A língua do Estado (da norma) e a norma na língua. In: **Congresso Internacional de Legística, 2007, Belo Horizonte**. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2009/legistica/docs/lingua_estado.pdf. Acesso em 17 set. 2022.



TRILHAS DE APRENDIZAGEM E A ESCOLHA DOS ITINÉRIOS FORMATIVOS: DESAFIOS E ESCOLHAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Learning Paths and the choice of training itineraries: challenges and choices in the New High School

Luiz Gabriel da Silva¹

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Educação; Interdisciplinaridade; Competências e habilidades.

Keywords: New High School; Training Itineraries; Education; Interdisciplinarity; Competencies and skills.

INTRODUÇÃO

Uma nova organização para o Ensino Médio foi estabelecida em todo o país com a publicação da Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esta, além de propor o aumento da carga horária de estudos, trouxe a urgência no que se refere à estruturação do currículo por áreas do conhecimento, além de estabelecer diretrizes para o Novo Ensino Médio. Esta etapa do ensino passa a ser estruturada com a Formação Geral Básica, a qual abarca todos os alunos, porém a partir do segundo ano do Ensino Médio os discentes fazem a escolha dos chamados Itinerários Formativos. Desta forma, o objetivo deste resumo é trazer sugestões de organização da estrutura do Novo Ensino Médio, enfatizando a criação de Itinerários Formativos específicos, os quais fazem parte desta nova etapa de ensino. Para tanto, foram elaborados, em uma Instituição de ensino da rede privada, Itinerários Formativos concatenando diferentes áreas do conhecimento, resultando em três diferentes componentes: I - Ciências Humanas e Linguagens; II - Natureza e Matemática; II -, e III – Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

¹ Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná na linha de pesquisa em Arte, Memória e Narrativa. Mestre em Ensino de História pela mesma universidade (2018). Especialista em História e Geografia do Paraná pelas faculdades Itecne de Cascavel. Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: dasilvaluizgabriel@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma sondagem de intenção dos estudantes, foi elaborada uma pesquisa de opinião, para que fizessem suas escolhas, de forma que o resultado foi o seguinte: dos 172 alunos, 73 estudantes escolheram Itinerário Integrado Linguagens e suas tecnologias (I) juntamente com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 45 elegeram Itinerário Integrado Matemática e Suas Tecnologias (II) unindo-se a Ciências da Natureza e suas tecnologias; e 54 estudantes escolheram o Itinerário Cursos Técnicos (Desenvolvimento de Sistemas - Bilíngue). Tal resultado nos faz inferir que para estes estudantes, o foco está numa formação prevista para o vestibular e para o mundo do trabalho, ao considerar que o Itinerário Cursos Técnicos (Desenvolvimento de Sistemas - Bilíngue), foi escolhido por 54 destes, ou seja, ainda com o propósito de aprofundamentos da aprendizagem em áreas do conhecimento ou na educação profissional e tecnológica, e, em sua maioria, 73 estudantes escolheram o Itinerário Integrado Linguagens e suas tecnologias. É importante salientar que durante a elaboração dos itinerários, sobretudo o de Linguagens e Ciências Humanas (foco desta análise) procurou-se trazer elementos inerentes ao paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin (2000), uma vez que o autor defende que o ser humano deve trabalhar o multidimensional, desta forma, o conhecimento deve percorrer as mais diversas áreas para que se chegue em resultados que abarquem a totalidade da informação que representa. Acreditamos, portanto, que a articulação entre áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Linguagens se passa por diversas relações que resultam em um aprendizado profícuo. Na construção desta jornada também utilizamos os pressupostos de Bourdieu (2004) e seu conceito de *habitus*. O autor se posicionava contra condições deterministas, ponderando que o *habitus* seria um conjunto de valores, crenças e conhecimentos que eram adquiridos pelo contato de cada pessoa com o meio no qual ela se desenvolveu, suscitando diferentes percepções de mundo. Portanto, ao ter contato



com diferentes experiências, muitas das quais propostas nos itinerários interáreas, é possível repensar ou até mesmo ressignificar esse *habitus*. Por fim, o trabalho por competências e habilidades, em que muitas destas suscitam o debate entre ideias, encontra amparo nas ideias de Circe Bittencourt (2004), uma vez que de acordo com a autora, o chamado “método dialético” permite a apreciação de distintos pontos de vista no processo de construção do espírito crítico.

RESULTADOS

Objetiva-se, a partir do ano de 2023, aferir a aderência discente aos itinerários propostos, bem como, por meio de instrumentos avaliativos próprios da instituição de ensino dos autores deste trabalho, o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao Novo Ensino Médio, que estejam em consonância com a proposta didática destes componentes interáreas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Paraná). **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná** / Secretaria de Estado da Educação e do Esporte– Curitiba: SEED/PR., 2021.



UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS.

A PROPOSAL FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: TEACHING HISTORY AND INDIGENOUS CULTURES.

Franciele Sabchuk¹

Palavras-chave: Currículo; ensino de História; Educação; Diversidade; Indígena.

Keywords: Resume; teaching history; Education; Diversity; Indigenous.

INTRODUÇÃO

O conteúdo da apresentação faz parte de uma dissertação do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHist). A pesquisa propõe reflexões sobre o conteúdo discursivo da política educacional curricular para a disciplina de História, no ensino fundamental/anos iniciais, no final da década de 2000, na cidade de São José dos Pinhais.

Ao longo do estudo foi utilizada a análise documental como metodologia de pesquisa. Foi feito um estudo de caso do “Currículo para Unidades da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais” (SJP, 2008), a fim de se analisar o papel atribuído ao ensino de História, enquanto disciplina escolar, e problematizar os conteúdos que foram apresentados como válidos ou importantes na formação da identidade étnica e racial dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa foi uma contribuição para a linha dedicada a “história do ensino de História” a partir de um recorte local. Nesse sentido,

¹ Doutoranda, Universidade Estadual de Maringá (UEM), francielesabchuk@gmail.com.



procurou-se entender o que é um currículo, algo que pode aparentemente ser simples de conceituar, porém, seu entendimento cruza muitas dimensões, dilemas e caminhos, portanto, precisamos optar por qual desejamos seguir. O caminho escolhido pela pesquisadora foi de se aproximar dos estudos de José Gimeno Sacristán (2013) e suas reflexões sobre o papel regulador dos currículos.

Outro pesquisador, cuja produção bibliográfica foi muito importante na compreensão do que é um currículo foi o Tadeu Tomas da Silva (2017), ao dialogar com as “Teorias do Currículo” sistematizadas no livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 2017). As reflexões deste autor também foram consideradas para compreender o processo de seleção dos conhecimentos considerados adequados para compor o Currículo Municipal (2008).

Pesquisadoras como Circe Bittencourt (1992, 2003) e Rebeca Gontijo (2009) foram referências para discutir a importância do ensino de História na educação básica brasileira, já o pesquisador João Pacheco de Oliveira (2016), embasou as reflexões sobre o lugar da História dos povos indígenas nesse ensino.

RESULTADOS

Como possibilidade de avançar, em relação às limitações do conteúdo prescrito em uma proposta curricular municipal, que não era preocupada com a diversidade étnica e racial, foi proposta uma ementa para um programa de formação continuada para os professores na rede municipal de ensino.

Entendendo que somente o que está prescrito num currículo não dará conta, pela própria essência do documento, de toda a dimensão formadora que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, foi que se considerou como uma estratégia pertinente de atuação, propor um programa para formação continuada para os professores.



A ementa propôs desenvolver com as docentes reflexões sobre diversidades étnicas e culturais dos povos indígenas, dos sujeitos das ações educativas, a fim de contribuir com a implementação de um currículo real mais empático. Para isso, foi necessário iniciar levantando informações para estabelecer um perfil dos docentes que atuam com História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, foram tratadas as impressões e expectativas que os docentes têm em relação ao ensino de história nos dias atuais. Posteriormente, a ementa do Programa de Formação Continuada foi idealizada, objetivando aproximar as reflexões sobre diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. A seleção dos conteúdos e textos considerou pesquisadores e produções que pudessem fornecer aportes teóricos, de maneira que a reexaminar criticamente a presença indígena na história.

Finalmente, houve uma preocupação em propor estratégias didáticas e metodológicas que permitissem aos docentes avançar no que diz respeito a um ensino de história comprometido com a superação de uma perspectiva eurocêntrica, dialogando com métodos da Etnohistória.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. *In: História nas sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204. BITTENCOURT, C. M. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GONTIJO, R. *Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural"* *In: Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 55-82.

OLIVEIRA, J. E. *Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória*. *Prosa*. Uniderpjun. 2003. v. 3, n. 1, p. 39-48.



SACRISTÁN, J. G. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DA VISUALIZAÇÃO DINÂMICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

A Pedagogical contribution of dynamic visualization in the teaching and learning of differential and integral calculation

Otto Henrique Martins da Silva¹

Palavras-chave: Cálculo Diferencial e Integral. Aprendizagem de Cálculo. Ensino de Cálculo. Objetos Dinâmicos de Aprendizagem. Visualizações Dinâmicas. Mathematica.

Keywords: Differential and Integral Calculus. Calculus Teaching. Dynamic Learning Objects. Dynamic Views. Widgets. Mathematica.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho diz respeito a uma pesquisa de Doutorado sobre a contribuição da visualização gráfica no processo de ensino-aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral – entende-se por visualização gráfica as formas de representação dos objetos matemáticos como funções, em duas ou três dimensões, e as aplicações, principalmente, de limites, derivadas, integrais, gradientes, divergentes, rotacionais em funções matemáticas numa perspectiva estática (representações imóveis) ou dinâmica (representações com movimento). Portanto, ao considerar a complexidade do ensino e a difícil abstração dos conteúdos do Cálculo Diferencial e Integral – CDI, mas também a desmotivação e a frágil base matemática apresentada pelos estudantes dessa disciplina e, principalmente, à forma ainda pouco explorada do uso das tecnologias do Wolfram e do Mathematica no ensino do cálculo, é que propomos o problema de pesquisa, a saber: Como desenvolver Objetos Dinâmicos de Aprendizagem – ODA que contribuam para a abstração e produção de conhecimentos

¹ Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br



matemáticos? Desse modo, a investigação objetiva investigar em que medida as dificuldades na abstração dos objetos matemáticos foram superadas ou não pelo uso das visualizações; mensurar a melhora ou não na aprendizagem dos conteúdos matemáticos com o uso dessas visualizações; realizar uma análise avaliativa do uso pedagógicos das visualizações na disciplina de CDI na Educação

o a Distância.

A partir desse cenário e contexto, o estudo de caso parece ser a forma metodológica mais apropriada para se fazer esse trabalho investigativo, pois a proposta de investigação visa, inicialmente, “apreender determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 305). Além disso, a pesquisa proposta tem como características importantes a descoberta de meios que facilitam a aprendizagem num dado contexto por meio de uma linguagem simplificada (MENGA e LUDKE, 1986). Esse contexto é determinado pelos ambientes e plataformas suportadas por programas de computadores, como o *Mathematica* ou pela internet em determinados espaços virtuais, como *blogs* ou *sites* como o *Wolfram Alpha*. Portanto, entendemos que

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. (MENGA, 2013, p. 26).

A partir desse cenário e contexto, a pesquisa realizou coletas de informações de uma amostra, cuja população corresponde a 432 estudantes do curso de licenciatura em matemática, por meio de atividades relacionadas aos conteúdos de ensino das disciplinas de



Cálculo Diferencial e Integral – CDI que contemplam os objetos de aprendizagem utilizados nessa investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fazer enfrentamento ao problema de pesquisa, foram desenvolvidas abordagem histórica da criação do cálculo, visões pedagógicas da educação (MORAES, 1996, 2010, 2012, 2016), mediação pedagógica (VIGOTSKY, 1991, 1995) e modelo teórico TPAKC (MISHRA e KOEHLER, 2006) que serviram de sustentação teórica para a realização da pesquisa.

RESULTADOS

Os resultados alcançados apontaram que os Objetos Dinâmicos de Aprendizagem contribuem para a abstração e a compreensão do conteúdo matemático no ensino de cálculo e, também, correspondem numa forma de produção do conhecimento matemático. As conclusões da pesquisa mostraram que o uso dos Objetos Dinâmicos de Aprendizagem facilita o entendimento por meio das visualizações dinâmicas, auxilia o estudante a superar os erros de operação matemática, amplia e consolida a compreensão dos conteúdos matemáticos. Portanto, a pesquisa constatou que a utilização das visualizações dinâmicas como meios de ensino e instrumentos de aprendizagem no ensino de cálculo é uma forma que pode complementar e auxiliar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, em relação aos resultados da pesquisa, os ODA de funções alcançaram resultados melhores que os ODA de Limites: Conceitos e Derivadas: Conceitos e isso se deve ao fato desses objetos terem conteúdos muitos mais complexos e em quantidades bem maiores que os ODA de funções. Outro fator relevante a ser considerado é a quantidade de participação dos estudantes nos ODA, ou seja, os ODA de funções tiveram bem mais participantes do que os ODA de limite e derivada.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. e MENGA, L. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, Paraná: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In:
- MORAN, J. M. MASETTO, M. T; BEHRENS, M A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.
- CIBOTTO, R. A. G., & OLIVEIRA, R. M. M. A. (2017). TPACK - Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens Da Educação*, 7(2), 11–23. Retrieved from. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/34615/pdf> >. Acessado em 02/01/2021.
- KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado em 01 março, 2017, de < <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf> >.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Metodologia Científica, 7ª edição. Atlas, 04/2017. VitalBook file.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC GO, 2011, p. 85-100.
- MORAES, Maria Cândida. NAVAS, João Miguel Batalloso. Complexidade e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente [livro eletrônico] – Campinas, SP: Papyrus, 2016. – (Coleção Práxis). 1902 Kb; PDF.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.



MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza; Solange Martins Oliveira Magalhães (Org.). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

SACCOL, Amarolinda; BARBOSA, Eliane e SCHLEMMER, Jorge. m-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. Ed. Pearson. 2011.

TORRES, Patrícia Lupion (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@Kids. Cadernos CEDES, 27(73), 335-352. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000300006> >. Acessado em: 07/11/2020.

TORRES, Patrícia Lupion, BEHRENS, Marilda Aparecida. Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção de Conhecimento. In: Torres, Patrícia Lupion (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento – Curitiba: SENAR - PR., 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras escogidas. Madrid: Ministério de Educação e Cultura, Visor, 1991. (Tomo I).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras escogidas. Madrid: Visor; MEC, 1995. v.3, p.11-340. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.



USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS E DO PROJETOR MULTIMÍDIA NA PRÁTICA DOCENTE

Use of mobile technologies and the multimedia projector in teaching practice

Otto Henrique Martins da Silva¹

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Prática docente; Formação docente; Ensino de Física.

Keywords: Digital technologies; Teaching practice; Teacher training; Physics Teaching.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como questão investigativa o desenvolvimento de metodologias reflexivas que possibilitem práticas pedagógicas com o uso didático dos *smartphones* e *tablets* integrados ao projetor multimídia ou às TV *smarts* na formação dos licenciandos. Por outro lado, a referida pesquisa objetiva analisar a recontextualização de uma metodologia de formação reflexiva de educadores em formação continuada voltada para inovação pedagógica e tecnológica que integrem conhecimentos curriculares sobre temas atuais de relevância sócio científicas por meio do uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Projeto *CONNECT*.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), empreende a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva e o envolvimento dos participantes. Com essa visão, a pesquisa-ação permite tomar,

[...] uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

¹ Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br.



qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14).

A metodologia centrada numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação pode ser entendida como uma intervenção ativa e flexível na qual, tanto os pesquisadores como os grupos interessados interagem em todos os momentos do processo da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos principais desafios encontrados na relação ensino-aprendizagem é que o modelo de ensino tradicional ainda é muito presente nas escolas brasileiras e os/as docentes, em alguns momentos, enfrentam uma realidade ímpar: o abismo existente entre o conhecimento e as habilidades que possuem versus o que os/as alunos/as possuem sobre tecnologia e outros assuntos. Um docente despreparado pode inclusive ser desafiado por um/a aluno/a na sala de aula, em tempo real, com relação a algum conhecimento ou conceito incorreto ou apresentado de forma inadequada já que o mesmo pode ser imediatamente acessado na internet por meio de dispositivos móveis como o celular. Exatamente porque a educação contemporânea demanda reflexão sobre as novas finalidades que se desvelam e se constituem em desafios às práticas pedagógicas. (KENSKI, 2003). Portanto, essa investigação se insere no âmbito da formação de professores.

Um dos problemas nacionais na formação docente da Educação está centrado na necessidade de subsidiar os professores na apropriação das inovações teóricas, metodológicas e tecnológicas que a educação do século XXI exige. O grande desafio é, portanto, proporcionar aos educadores espaços formativos que os levem a refletir e aprimorar sua práxis, por meio de ações de formação continuada incluindo recursos educativos abertos com temas contemporâneos; instrumentos de coavaliação para identificar a melhoria do ensino e da aprendizagem; cursos e oficinas para que educadores possam



pesquisar e inovar a própria prática docente e eventos e encontros (online e presencial) entre as regiões brasileiras e internacionais (por exemplo, Portugal e Reino Unido) para parcerias entre escola, universidade e centros de pesquisa na produção científica do conhecimento na perspectiva intercultural. Nestes espaços de formação torna-se relevante oportunizar atividades que priorizem a utilização e apropriação de abordagens pedagógicas que embasem propostas de aprendizagem ativa. Tais propostas devem incluir também recursos tecnológicos da informação e da comunicação em processos inovadores de ensino e aprendizagem, que envolvem o repensar dos processos de autoria bem como a possibilidade de produção de conhecimento via colaboração; a consciência do (re) uso e re (criação) de Recursos Educacionais Abertos (REA), bem como das possibilidades pedagógicas provenientes da reutilização, revisão, readaptação e remix dos materiais de ensino e aprendizagem disponíveis neste formato; o desenvolvimento de uma visão de complexidade integrada à ação docente que privilegie o aprendizado significativo e contextualizado aos estudantes; e a compreensão da ciência, tecnologia e inovação a partir de uma visão crítica, compreendendo seus benefícios e riscos, numa abordagem contemporânea, inovadora e inclusiva, disseminada no meio científico como RRI (*Responsible Research & Innovation*), ou seja, Pesquisa e Inovação Responsáveis.

RESULTADOS

A referida pesquisa vem sendo desenvolvida e aplicada em dois colégios estaduais de Curitiba, onde a primeira intervenção foi realizada no primeiro semestre de 2022. No entanto, muitas ações ainda serão realizadas e outras questões, investigadas e refletidas. Portanto, entendemos que este item será bem mais desenvolvido em outra oportunidade, com discussões e análises dos resultados.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M.; NARDI, R. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores: algumas representações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 335-349, abr./jun. 2013.
- BARBETA, Issao Yamamoto e Vagner Bernal. Simulações de Experiências como Ferramenta de Demonstração Virtual em Aulas de Teoria de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 23, no. 2, junho, 2001 215.
- BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas, MOREIRA, Larissa da Silva, BEHAR, Patricia Alejandra. Uso educacional de tablets: Estudo de caso na formação inicial de professores de Matemática. **CINTED- Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, dezembro, 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1982.
- CARVALHO, Cristiane Marina de. **Uma revisão de literatura sobre o uso de software/simuladores/applets e principais referenciais teóricos no ensino de Física**. Departamento de Ciências Naturais. Universidade Federal de São João del Rei. 02 de 2012.
- CASTELLS, Manuel. Internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, Denis. **Por uma outra comunicação**. RJ: editora Record, 2005.
- COLL, R. K. Foreword. In: KHINE, M. S. (Ed.), **Advances in nature of science research**. Dordrecht: Springer, 2012.
- FERRAZ, G.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F., Ensino-aprendizagem de física no nível médio: o estado da arte da produção acadêmica no século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, 1402 (2009).
- FLORES, J. F.; ROCHA FILHO, J. B. e SAMUEL, L. R. S. Ensino de Ciências nos Anos Iniciais e a Formação Continuada de Professores em Ambientes Virtuais Colaborativos. **ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8,n.1, p.289-313, maio 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- IAHNKE, Silvana Letícia Pires; BOTELHO, Silvia Silva da Costa e FERREIRA, André Luis Andrejew. A Integração das Aprendizagens Móvel e Colaborativa para Potencializar a Aprendizagem Significativa. **CINTED- Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, dezembro, 2014.



MENDES, Janduí Farias; COSTA, Ivan F. e SOUSA, Célia M.S.G. de. O uso do software Modellus na integração entre conhecimentos teóricos e atividades experimentais de tópicos de mecânica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.34, n. 1, 2402 (2012).

MENEGOTTO, G. e LARA, I. C. M. Contribuições do Software Geogebra Para o Estudo de Paralelogramos. ALEXANDRIA - **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.2, p.31-55, novembro 2011.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Investigação em ensino de ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro- Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 213-226, 2007.

NARDI, R. **A área de ensino de Ciências no Brasil**: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. Bauru: [s.n.], 2005. 166 f.

SENA, Denise Maciel; OLIVEIRA, Elaine Harada T. de, CARVALHO, Leandro S. G. de. Aplicativos móveis para o aprendizado de matemática. **III Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014)**.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VALLETTA, Debora. Aplicativos para tablets: educar para e com as tecnologias digitais. **Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS**. v. 13, n.1, julho, 2015.



USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÕES POR COMPETÊNCIAS EM DISCIPLINA DO TERCEIRO SEMESTRE DE CURSOS DE ENGENHARIA

Use of active methodologies and assessment by skills in a
subject of the third semester of engineering courses

Guilherme Andre Dal Moro¹

Mariana Couto Siqueira²

Luis Dário Sepulveda³

Suzana Valaski⁴

Palavras-chave: Metodologias ativas; Avaliação por
competências; Engenharia.

Keywords: Active methodologies; Assessment by competences;
Engineering

INTRODUÇÃO

Nos cursos de Engenharias, as disciplinas dos primeiros semestres, que incluem os campos da Matemática (Cálculo Diferencial, Integral, Geometria Analítica, Álgebra Linear) e da Física (Física Básica, Física Experimental) são tradicionalmente consideradas como obstáculos aos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Inúmeros trabalhos (AGUILLERA e JORGE NETO, 2021; ALVES *et al.*, 2011; ARAUJO *et al.*, 2021; COELHO, 2019; NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2020; PARREIRA, 2018;

RIBEIRO *et al.*, 2022; ROSA e KALHIL, 2019; SILVA, 2019) indicam que metodologias ativas de ensino-aprendizagem, combinadas às metodologias tradicionais e a avaliações processuais, contribuem a um melhor aprendizado dos estudantes na Educação Superior. Este trabalho apresenta o uso de metodologias ativas e da avaliação por competências na disciplina de Eletricidade e Aplicações, ofertada no

¹ Doutorando em educação, PUCPR, guilherme.moro@pucpr.br.

² Doutora em física, PUCPR, mariana.couto@pucpr.br.

³ Doutor em história da física, PUCPR, luis.sepulveda@pucpr.br

⁴ Mestre em educação, PUCPR, suzana.v@pucpr.br.



terceiro período do Núcleo Básico dos cursos de Engenharia em uma universidade localizada em Curitiba, e confirma os indícios de melhoria nos resultados acadêmicos em atividades em que os estudantes são avaliados mediante estratégias de metodologias ativas.

A disciplina de Eletricidade e Aplicações integra o Núcleo Básico da Escola Politécnica e foi introduzida em todos os cursos de Engenharia da Instituição a partir do Projeto Político de Cursos (PPC) de 2018 e conta com aulas experimentais, teóricas com metodologias tradicionais e teóricas com metodologias ativas. Nas aulas de metodologias ativas são aplicadas as seguintes estratégias: sala de aula invertida, instruções por pares, aprendizado baseado em times (*Team Based Learning/ TBL*), aprendizado baseado em problemas (*Problem Based Learning/PBL*) e resolução orientada de exercícios. Quanto às atividades experimentais, destaca-se o projeto semestral, no qual os estudantes devem modelar, projetar e construir um protótipo que integre temáticas de duas disciplinas do Eixo de Física: Física do Movimento e Eletricidade e Aplicações.

A avaliação da disciplina ocorre mediante duas competências estruturantes: 1) conceber soluções para problemas de contexto real; 2) realizar um trabalho de investigação científica, considerando as dimensões ambiental, cultural, econômica e social, com honestidade intelectual e postura autônoma. Os parâmetros de desenvolvimento e aprendizado avaliados nas atividades da disciplina são estabelecidos a partir de três Resultados de Aprendizagem (RA):

RA1: Caracteriza o modelo de solução de problemas envolvendo os princípios de Eletricidade e Magnetismo;

RA2: Analisar adequação de resultados comparando com valores esperados;

RA3: Apresentar de forma escrita e oral conclusões fundamentadas em atividades associadas aos fenômenos de Eletricidade e Magnetismo.



RESULTADOS

Nesse estudo, analisamos o rendimento de 178 estudantes de 5 turmas em uma atividade de PBL e no Projeto Semestral em comparação: 1) com resultados finais da disciplina; 2) com resultados de uma disciplina com currículo equivalente (Física 3, PPC 2013), em que se adotava somente estratégias metodológicas e avaliativas tradicionais. A atividade de PBL traz uma série de aplicações dos conceitos da eletrostática no campo da ciência e da tecnologia e problemas envolvendo estes conceitos a situações do setor industrial. Quanto ao projeto, os estudantes são orientados à construção de protótipos nas áreas de: aplicações do eletromagnetismo, automação, sensores, eletrodomésticos e geração de energia.

Ao final do semestre, os 178 estudantes obtiveram média final de 4,62 no RA1, relacionado à competência de caracterização de modelos de solução; 4,90 no RA2, relacionado à análise da adequação dos resultados e 7,31 no RA3, relacionado à apresentação de forma escrita e oral de conclusões fundamentadas em atividades teórico-práticas. Tais resultados indicam que os estudantes apresentam maior dificuldade para modelar situações problemas por meio de linguagem matemática em comparação às habilidades que relacionam a associação de conhecimentos práticos e teóricos dos projetos.

Quanto aos resultados nas estratégias que envolveram metodologias ativas, as médias finais dos 178 estudantes no PBL e no projeto semestral foram significativamente maiores em relação às médias finais da disciplina. Todavia, esses resultados não evidenciam se tal aprendizado se reflete em melhoria dos resultados em avaliações tradicionais e na disciplina, como um todo. Para isso, comparou-se a média geral dos 178 estudantes da disciplina de Eletricidades e Aplicações (5,6) com a média geral de 147 estudantes de 4 turmas da disciplina de Física 3, do PPC de 2013. A média geral das turmas de Física 3 foi de 4,71 – 19% inferior média geral na disciplina de Eletricidade e Aplicações – sugerindo uma melhora no rendimento dos



estudantes na disciplina em que se adotam metodologias ativas e avaliações por competências.

REFERÊNCIAS

AGUILLERA, A. G. F.; JORGE NETO, M. Estado da arte: aprendizagem baseada em projetos e o ensino da física. **Revista Reamec**, Cuiabá, v. 9, n.1, p. 1-20, jan-abr, 2021.

ALVES, D.; SOUZA, S.; PEREIRA FILHO, S.; ELIAS, W. de S. E. Análise de metodologia baseada no sistema de ensino individualizado de Keller aplicada em um curso introdutório de eletromagnetismo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1-12, 2011.

ARAUJO, I.; ESPINOSA, T.; MILLER, K.; MAZUR, E. Inovação didática no Ensino de Física em Nível Superior: o caso da disciplina Applied Physics 50 da Universidade de Harvard. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 43, p. 1-18, 2021.

COELHO, M. N. Unidade de Aprendizagem Ativa para Física: uma possibilidade para a motivação dos discentes. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 202-222, set-dez, 2019.

NASCIMENTO, C. B. C.; OLIVEIRA, A. L. A metodologia ativa de instrução pelos colegas associada à vídeoanálise de experimentos de cinemática como introdução ao ensino de funções. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, p. 1- 15, 2020.

PARREIRA, J. E. Aplicação e avaliação de uma metodologia de aprendizagem ativa (tipo ISLE) em aulas de Mecânica, em cursos de Engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v 40, n. 1, p. 1-6, 2018.

RIBEIRO, B. S.; SOUZA, L. A. V. D.; LAPA, I. H.; PIRES, F. S. T. L.; PASTORIO, D.P. Just-in-time Teaching para o Ensino de Física e Ciências: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v 44, p. 1-14, 2022.

ROSA, J. E. B.; KALHIL, J. D. B. Metodologias ativas no ensino de física: um panorama da pesquisa stricto sensu brasileira. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n.4, p. 121-137, out-dez, 2019.

SILVA, E. S. Enem, prática docente e metodologias ativas: uma equação que não fecha. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 55-68, abr. 2019.



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENEM

Linguistic Variation in ENEM

Camille Zocolotte Granzotti¹
Mariana Regina Chaurais²

Palavras-chave: Variação Linguística; Língua Portuguesa; Exame Nacional do Ensino Médio.

Keywords: Linguistic Variation, Portuguese Language, National High School Exam.

INTRODUÇÃO

De acordo com Faria e Luna (2015), estudos e pesquisas na área de Sociolinguística passaram a produzir subsídios teórico-metodológicos diretos para formação de professores de português e suas práticas pedagógicas, no Brasil, na década de 1990. Logo, as variedades linguísticas não poderiam ficar fora de materiais didáticos e provas/concursos que avaliam os alunos.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a variação linguística é abordada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova que, como o próprio nome diz, é aplicada em todo o território nacional. Por ser um país de dimensões continentais, o Brasil tem uma imensa variação linguística, tanto de uma região para outra, quanto de um estado para outro. É de interesse descobrir como uma prova como esta procura lidar com a temática, principalmente por se tratar de um reflexo do ensino de Língua Portuguesa no país.

O ENEM procura cobrar conteúdos aprendidos durante o Ensino Médio. Não sendo uma prova para avaliar somente os alunos, mas também a qualidade do ensino em nível nacional.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, camille.granzotti@pucpr.edu.br

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mariana.chaurais@pucpr.edu.br



A questão que serve como base para este estudo é: Como é abordada variaçãolinguística em todos os níveis da língua nas provas do ENEM? Portanto o objetivo principal desse artigo é descrever as formas de abordagem sobre variação linguística em todos os níveis da língua em questões de provas do ENEM.

O presente artigo tem como base os teóricos Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005) e Zilles e Faraco (2015), que respectivamente, tratam de temas como o preconceito linguístico, as diferenças sociolinguísticas e culturais que ocorrem no português dos alunos e a pedagogia variacionista.

Este artigo é dividido da seguinte maneira: inicialmente, é apresentado o referencial teórico, Preconceito e Variação Linguística, com o subtópico A Variação Linguística no Ensino da Língua, então as considerações finais quanto a temática abordada e os fatos constatados e referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das melhores explicações e analogias para a variação linguística da Língua Portuguesa é a de Bagno (1999) que costuma dizer que “o habitualmente chamado de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos (...); e que cada um destes “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional” (p.18).

Dessa forma é inegável o fato de que existem variantes diferentes do padrão que devem ser consideradas, como por exemplo, a regional e a social, que são tratadas com preconceito por apresentarem diferenças de fala entre classes sociais ou por apresentarem falas características de determinadas regiões. Sobre a variante regional, Bagno (1999) afirma que “(...) o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar riso, o escárnio e o deboche



dos demais personagens e do espectador” (p. 43-44). Comprovando assim que essa concepção é muito recorrente e imposta por muito tempo à sociedade.

Nesse mesmo texto, Bagno ainda defende que a realidade linguística marcada pela diversidade já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil. E realmente é, pois a questão acaba evidenciada em provas de Língua Portuguesa.

O ENEM é uma prova cujo objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio do Brasil inteiro, sendo então um forte indicador do que é ensinado durante esse período de três anos aos alunos. Tendo como tema de questões a variação linguística, que faz parte do cotidiano dos discentes e reconhecido por instituições oficiais.

Questões sobre a temática abordam desde exemplos de variação ao preconceito que algumas dessas variações sofrem por não serem de acordo com a gramática normativa. Variantes provenientes de áreas de atuação (advocacia e medicina, como exemplos) e de acordo com a gramática, não costumam sofrer como as mais populares e pertencentes a camadas marginalizadas. Citando Bagno (1999), o preconceito linguístico se baseia na crença de existência de “uma única língua portuguesa digna desse nome” e que seria “a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (p.40). E que “qualquer outra manifestação linguística que se diferencie desse triângulo escola-gramática-dicionário seja considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não raro se podendo ouvir que “isso não é português”” (p.40). Esse preconceito linguístico degrada e humilha o ser humano, como se o idioma que fala fosse “menos português”, sendo que é uma forma diferente de se utilizar da língua que tem como intuito a comunicação.



RESULTADOS

Este artigo teve como finalidade analisar como a variação linguística é abordada em todos os níveis de língua nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando observar essas variações em questões selecionadas de diferentes anos de realização dessa prova.

Foi possível identificar que o tema da variação linguística é abordado nesse exame, se concretizando por representações em canções, diálogos e cartazes, abordando como a língua é utilizada cotidianamente. No entanto, foi possível identificar que existe um preconceito linguístico intrínseco a algumas dessas questões mesmo existindo documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vão contra a discriminação social.

Dessa forma, deve haver uma quebra com o preconceito linguístico existente para que a variação linguística em todos os níveis da língua consiga ser abordada de forma positiva, como algo que agregue a cultura linguística do país e não como algo que os falantes devam se envergonhar, pois como visto nessa análise as provas no ENEM ainda abordam esse tema de forma normativa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: como é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília, 2017/2018.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Um olhar sobre o tratado pedagógico da variação linguística no livro didático de português. **Leia Escola**, Campina Grande, 2015. v.15.

FLECK, Leandro Silveira. SIMIONI, Taíse. **Para uma Pedagogia da Variação no Ensino Médio: Pesquisa Sociolinguística sobre Pronomes**



Pessoais. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 190-208, jul-dez, 2017.n. 1. 10-29.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.