

INTERSEÇÕES DIGITAIS



H Congresso
HUMANITAS
PUCPR



ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



IV HUMANITAS

II Congresso Luso-Brasileiro de Educação

I Congresso Ítalo-Brasileiro de Educação

I Congresso Afro-Brasileiro de Educação



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO
I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO
I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

C749a Congresso Humanitas (4. : 2024 set. 16-20, Curitiba, PR)
2024 Anais do IV Congresso Humanitas: interseções digitais: diálogos
interdisciplinares entre inteligência artificial e novos humanismos; II Congresso
Luso-Brasileiro de Educação; I Congresso Ítalo-Brasileiro de Educação;
I Congresso Afro-Brasileiro de Educação. – Curitiba: PUCPR, 2024.
1 recurso online (611 p.); il.

E-book no formato PDF
Inclui bibliografias
ISBN: 978-65-01-21363-7 (e-book)

1. Educação – Congressos. 2. Professores – Formação. 3. Tecnologia
educacional. 4. Educação de qualidade.
I. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. II. Congresso Luso-Brasileiro de
Educação (2. : 2024 : set. 16-20 : Curitiba, PR). III. Congresso Ítalo-Brasileiro de
Educação (1. : 2024 16-24 : Curitiba, PR). IV. Congresso Afro-Brasileiro de
Educação (1. : 2024 set. 16-20 : Curitiba, PR). V. Interseções digitais. VI. Título.

CDD 20. ed. – 370.63

Organização: Patrícia Lupion Torres; Cleber Lopes; Solange Helena Corrêa

Os trabalhos que compõem o Cadernos de Resumos do IV Congresso Humanitas, 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.



I. APRESENTAÇÃO	9
II. COMISSÕES ORGANIZADORAS	10
III. PROGRAMAÇÃO	11
IV. RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS	14
V. EIXO DIDÁTICA	15
5.1 IL DISCORSO MITOPOIETICO NELLA NARRAZIONE TECNOLOGICA TRANSUMANISTA	16
5.2 DIDÁTICA EM EAD: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	19
5.3 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COMO FORMAÇÃO DA DIDÁTICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	22
5.4 A RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19	26
5.5 ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO	30
5.6 AULAS PRESENCIAIS PÓS PANDEMIA: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO 1º. AO 3º. ANOS, NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS	33
5.7 DESIGUALDADE SOCIAL NAS RELAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO DE ARTIGO DE OPINIÃO	36
VI. EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL	40
6.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FRENTE A LEI 14.926 E A INTERDISCIPLINARIDADE	41
6.2 EDUCAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE À LUZ DA COMPLEXIDADE	45
6.3 PROJETO ESCOLA E SUSTENTABILIDADE UMA PRÁXIS SOCIAL TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	49
VII. EIXO EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	53
7.1 A VOZ DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	55
7.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
7.3 A ESCOLA NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL PARA A PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	63
7.4 O TRABALHO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO	67
7.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUPERAÇÃO DA POBREZA INFANTIL E DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	71
7.6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PÓS-PANDEMIA	75
7.7 EXTENSÃO E CURRÍCULO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	79
7.8 PERCEPÇÕES SOBRE BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL	83
7.9 UM ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO E I/MIGRANTES: BULLYING, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO	87
7.10 COMBATER A VIOÊNCIA CONTRA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRAVÉS DA CULTURA DO CUIDADO	92



VIII. EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE	155
8.1 REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE FREIRE	156
8.2 FORMAÇÃO DE REDES COMPLEXAS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	160
8.3 INTERCONECTIVIDADE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DE DISCIPLINAS E CONTEÚDOS NO ENSINO	163
8.4 ANÁLISE DAS MEDIDAS DE ADAPTAÇÃO SOCIAL E PSICOLÓGICA DOS CANDIDATOS À EDUCAÇÃO UCRANIANOS NOS PAÍSES EUROPEUS	167
8.5 GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVAS DOS IDEALIZADORES/COORDENADORES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR	172
8.6 GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR	176
8.7 GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR	180
8.8 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: UM OLHAR CRÍTICO PARA O ENFRENTAMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	185
8.9 GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVA DOS MONITORES DE LÍNGUA INGLESA PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR	189



8.10 O ENSINO INTERPROFISSIONAL DE IMUNOLOGIA CLÍNICA: REFLEXÕES DE APRENDIZADO NA PÓS-GRADUAÇÃO	194
8.11 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DA "BNCC-COMPUTAÇÃO"	198
8.12 TECENDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA TRIPOLAR	202
8.13 A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PRIVADA DE ENSINO . .	206
8.14 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ROTAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	210
8.15 A COMPLEXIDADE E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	213
8.16 A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO BEM PENSAR SEGUNDO MORIN COMO POSSIBILIDADES PARA O COMBATE ÀS FAKE NEWS E À DESINFORMAÇÃO	218
8.17 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS NÍVEIS DE REALIDADE NA ERA PLANETÁRIA: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR	221
IX. EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES	225
9.1 OS DESAFIOS DA GESTÃO COLEGIADA	226
9.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DA ENFAM E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MAGISTRADOS	229
9.3 IMPLEMENTAÇÃO DE CONTEÚDO EXTRACURRICULAR: QUÍMICA FORENSE E OS BENEFÍCIOS DESSA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA QUÍMICA	233
9.4 CURSOS NORMAIS SUPERIORES: UM “ESTADO DO CONHECIMENTO” (2003-2016)	236
9.5 RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DAS MENSAGENS SECRETAS . . .	244
9.6 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO	249
9.7 IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE REGÊNCIA PEDAGÓGICA	253
9.8 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS LÓGICO MATEMÁTICOS NAS TEORIAS DE PIAGET (1950 A 1980)	257
9.9 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: FACILITADORES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PLATAFORMAS DE EAD	261
9.10 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	265
9.11 PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	269
9.12 DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	273
9.13 ACOLHIMENTO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	277
9.14 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GUINÉ-BISSAU: AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA DE ORALIDADE	281
9.15 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM	284
9.16 FORMAÇÃO DOCENTE: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	289
9.17 FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM	292
9.18 PROFESSORES E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA PESQUISA DO “TIPO” ESTADO DA ARTE .	296



9.19 CONTEÚDO ABERTO: UMA DESCOBERTA, UMA NOVA FERRAMENTA AO ALCANCE DO EDUCADOR.....	301
9.20 TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DA CAPES E AS REFORMAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS (1909-1965).....	306
9.21 O USO DA METODOLOGIA METACOGNITIVA EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE SAÚDE VOCAL E EXPRESSIVIDADE DA VOZ PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	310
9.22 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REALIDADES EM CONTRASTE, BRASIL E ANGOLA (2018-2024).....	315
9.23 CONSULTORIA ON-LINE: UM POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REDIMENSIONAR O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	319
9.24 O VÍNCULO AFETIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	323
9.25 A AUTORREGULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE GESTORES.....	326
9.26 FORMAÇÃO DE GESTORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	330
9.27 MOOC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	334
9.28 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: IMPACTOS EDUCACIONAIS.....	338
9.29 COMO A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA CARE-KNOW-DO, DO PROJETO CONNECT, ALIADA À TEORIA DA COMPLEXIDADE, CONTRIBUI PARA AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI..	342
9.30 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS.	353
X. EIXO INFÂNCIAS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	358
10.1 A DOCÊNCIA NA PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.....	359
10.2 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	363
10.3 PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS DA ROTINA NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EMOCIONALMENTE SEGURO.....	366
10.4 O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	370
10.5 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA.....	373
10.6 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: COMO A SENSIBILIDADE E AFETIVIDADE IMPACTAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	377
10.7 A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS.....	380
XI. EIXO HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	384
11.1 VIRTUDES E RACIONALIDADE PRÁTICA: UM BREVE ESTUDO ACERCA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM ALASDAIR MACINTYRE.....	385
11.2 A MULHER NA IMPRENSA PARANAENSE – ELEMENTOS DE EDUCACÃO E COMO E PARA QUE SER MULHER (1940 – 1950).....	388
11.3 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO A PARTIR DE PRESSUPOSTOS FREIREANOS.....	391
11.4 PEDAGOGIA FREIREANA: AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	394
11.5 EDUCAÇÃO POPULAR_ CONSCIENTIZAÇÃO, LIBERTAÇÃO E AUTONOMIA (COM IDENTIFICAÇÃO).....	398
11.6 O EXISTENCIALISMO PRESENTE NO PENSAMENTO FREIREANO.....	402
11.7 DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM CAMINHO A FAVOR DA ECOLOGIA INTEGRAL.....	406



14.6 SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA PARA PORTAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS À LUZ DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL	506
14.7 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA OU A SUBSTITUIÇÃO DO PROFESSOR?	510
14.8 GERAÇÃO Z E ALPHA E O PROCESSO DE APRENDER A APRENDER A PARTIR DA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	515
14.9 CONSTRUINDO ELOS ENTRE AS NOVAS MÍDIAS DIGITAIS, AS REDES SOCIAIS E A CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA	521
14.10 O PAPEL DOS EBOOKS NA EDUCAÇÃO: PERSONALIZAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	524
14.11 LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	528
14.12 LETRAMENTO DIGITAL PARA NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	532
14.13 O PAPEL DA IA NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA	535
14.14 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: SABERES CIENTÍFICOS, TECNOLÓGICOS E OS IMPACTOS AMBIENTAIS NA PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO ABERTA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	539
14.15 A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM ALIADOS AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E TRANSFORMADORAS	543
14.16 ABC LEARNING DESIGN: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES	547
14.17 CHATGPT: MOCINHO OU BANDIDO?	551
14.18 O USO DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS COMO FERRAMENTAS AUXILIADORAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	555
14.19 REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS	559
14.20 O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS LITERÁRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	563
14.21 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL 566	
14.22 A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COM O USO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	570
14.23 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS	575
14.24 FORMAÇÃO CONTINUADA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM REDE	579
14.25 IMPORTÂNCIA DO REPERTÓRIO ANALÓGICO NA ESCOLHA DA IA GENERATIVAS PARA AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL	582
14.26 ESCOLARIZAÇÃO ABERTA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	586
14.27 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: TECENDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	589
14.28 O CHAMADO DO PAPA FRANCISCO PARA UMA ÉTICA HUMANA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	593
XV. EIXO FRA PRASSI E TEORIA: LE SFIDE EDUCATIVE DEL FUTURO	598
15.1 FORMAÇÃO DOCENTE EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PERSPETIVAS EPISTÉMICAS EM DIÁLOGO	599
XVI. CONTRA CAPA FINAL	614

APRESENTAÇÃO

O IV HUMANITAS - II Congresso Luso-Brasileiro de Educação; I Congresso Ítalo-Brasileiro de Educação; I Congresso Afro-Brasileiro de Educação foi realizado entre os dias 16 e 19 de setembro de 2024, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e foi promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades e contou com conferências de renomados pesquisadores na área, além de palestras, mesas-redondas, minicursos e outras atividades voltadas para Educação, Filosofia, Teologia, Direitos Humanos e Políticas Públicas.

9

Com o tema “Interseções Digitais: Diálogos Interdisciplinares entre Inteligência Artificial e Novos Humanismos”, o evento explorou as complexas relações entre a Inteligência Artificial (IA) e as ciências humanas. Embora a IA seja amplamente discutida nos dias atuais, seu estudo remonta à década de 1940, especialmente com a criação do primeiro modelo computacional de redes neurais, baseado em matemática e algoritmos. Desde então, as tecnologias relacionadas à IA evoluíram consideravelmente, acompanhadas por preocupações éticas e ansiedades crescentes. A IA representa uma ameaça real à inteligência humana e à integridade intelectual? Ferramentas como o ChatGPT poderiam colocar em risco a propriedade intelectual e o sistema educacional? Como podemos nos defender das fake news que circulam diariamente em nossas redes sociais? A IA pode ser considerada neutra, perfeita e isenta de falhas? Em que condições ela pode se tornar uma aliada crítica e inclusiva?

O IV Humanitas buscou responder a essas e outras questões, proporcionando um espaço de reflexão, avaliação e troca de conhecimentos acadêmico-científicos sobre o tema "Interseções Digitais: Diálogos Interdisciplinares entre Inteligência Artificial e Novos Humanismos".



COMISSÃO ORGANIZADORA

- Patricia Lupion Torres (Pontifícia Universidade Católica do Paraná / Brasil)
- Anita Gramigna (Universidade de Ferrara / Itália)
- Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Minho / Portugal)
- Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho / Portugal)
- Lucia da Graça Cruz Domingues Amante (Universidade Aberta / Portugal)



Programação

11

16/09/24 Solenidade e Mesa de Abertura IV Humanitas (Modalidade híbrida)

Horário: De 19:00 até 21:00

17/09/24 Palestra: A Arte de Educar na era da Inteligência Artificial (Modalidade híbrida)

Horário: De 08:30 até 10:00

17/09/24 Palestra: Os saberes docentes na visão da complexidade

Horário: De 08:30 até 10:00

17/09/24 Mesa Redonda: Saberes Docentes Numa Educação Inovadora

Horário: De 10:30 até 12:00

17/09/24 Palestra: Non Chiamiamola Intelligenza. Conoscenza, Educazione e Algoritmo

Horário: De 10:30 até 12:00

17/09/24 Apresentação de Trabalhos

Horário: De 14:00 até 18:00

17/09/24 Mesa Redonda: Educação e Direitos da Infância: Desafios Intersetoriais

Horário: De 18:30 até 20:00

17/09/24 Palestra: Políticas Públicas da Educação em Angola (Modalidade híbrida)

Horário: De 18:30 até 20:00

17/09/24 Palestra: Um dançar propositivo das Tecnologias do Sensível na Educação

Horário: De 18:30 até 20:00

17/09/24 Palestra: A IA como alter ego humano - Governança da IA autogovernança

Horário: De 20:00 até 21:30

18/09/24 Mesa Redonda: Democratização da Educação e Inclusão - Um olhar Freireano

Horário: De 08:30 até 10:00

18/09/24 Palestra: As Contribuições da IA Para a Criação de Práticas de Pesquisa e Formação Interseccionais

Horário: De 08:30 até 10:00

18/09/24 Palestra: Diálogos Interculturais sobre os Direitos da Infância – interação com a Inteligência Artificial na sistematização de dados de Pesquisa

Horário: De 08:30 até 10:00

18/09/24 Palestra: Política educacional na África Lusófona: Análise comparativa sobre o direito à educação em Angola e Moçambique (Modalidade híbrida)

Horário: De 08:30 até 10:00

18/09/24 Mesa Redonda: Esplorando l'Intelligenza Artificiale: Progressi nell'Istruzione, Salute e Inclusione (Modalidade híbrida)

Horário: De 10:30 até 12:00



18/09/24 Palestra: As lentes da visão da complexidade como caminho educativo para a Sustentabilidade e ODS

Horário: De 10:30 até 12:00

12

18/09/24 Palestra: Democratização da Educação: Um olhar Freireano

Horário: De 10:30 até 12:00

18/09/24 Apresentação de Trabalhos

Horário: De 14:00 até 18:00

18/09/24 Lançamento de Livros

Horário: De 17:30 até 20:00

18/09/24 Mesa Redonda: Políticas e Gestão da Educação

Horário: De 18:30 até 20:00

18/09/24 Palestra: De-metaphorizing Technology: Towards a Lexical Ecology of the Artificial

Horário: De 20:00 até 21:30

19/09/24 Palestra: Criar Presença e Proximidade à Distância. Elementos para uma Pedagogia Relacional em EaD (Modalidade híbrida)

Horário: De 08:30 até 10:00

19/09/24 Palestra: Pensamento complexo

Horário: De 08:30 até 10:00

19/09/24 Mesa Redonda: Como a inteligência artificial influência na educação?

Horário: De 10:30 até 12:00

19/09/24 Mesa Redonda: Educação, Direitos Humanos e Formação Docente na África Lusófon (Modalidade híbrida)

Horário: De 10:30 até 12:00

19/09/24 Palestra: Reforma do Ensino Médio

Horário: De 10:30 até 12:00

19/09/24 Apresentação de Trabalhos

Horário: De 14:00 até 18:00

19/09/24 Mesa Redonda: Educação e Literatura em Escolas que são Asas

Horário: De 18:30 até 20:00

19/09/24 Mesa Redonda: Escolarização Aberta: Experiências Inovadoras na Educação

Horário: De 18:30 até 20:00

19/09/24 Palestra: Conversando com Robôs: Novos papéis de professores e estudantes diante das Interações digitais com Inteligência Artificial

Horário: De 18:30 até 20:00

19/09/24 Palestra: Inovações na Prática Pedagógica e as Implicações na identidade do Professor

Horário: De 18:30 até 20:00



19/09/24 Mesa Redonda: Papel dos Professores Tutores na Educação à Distância de Qualidade
 Horário: De 20:00 até 21:30

20/09/24 Mesa Redonda: Didática Específica na práxis educativa da Educação Superior
 Horário: De 08:30 até 10:00

13

20/09/24 Palestra: Disaster Education and Technology – The RISK-e-SCAPE project / Educação e Tecnologia em Catástrofes - O projeto RISK-e-SCAPE (Modalidade híbrida)
 Horário: De 08:30 até 10:00

20/09/24 Palestra de Encerramento: Educación en derechos humanos cómo elemento clave para el desarrollo de los objetivos y compromisos del PEG (Modalidade híbrida)
 Horário: De 10:00 até 12:30



EIXOS TEMÁTICOS

- Didática
- Educação Ambiental
- Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade
- Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores
- Educação, Estado e formação docente em África
- Educação, Tecnologia e Comunicação
- Formação de Professores
- Fra Prassi e Teoria: Le Sfide Educative del Futuro
- História, Filosofia e Sociologia da Educação
- Infâncias, Alfabetização e Letramento
- Políticas e Gestão da Educação



O discurso mitopoético na narrativa tecnológica transumanista

16

Il discorso mitopoietico nella narrazione tecnologica transumanista

Manuele De Conti¹

Palavras-chave: pedagogia, mitopoiesi, transumanesimo, tecnologia.

Keywords: pedagogy, mythopoeia, transhumanism, technology.

INTRODUÇÃO

I miti e la mitopoiesi, ossia il processo o tendenza a formare miti, hanno ricoperto per l'uomo, e in alcune culture e ambiti tutt'ora ricoprono, una molteplicità di funzioni e fini fondamentali sia per la sua sopravvivenza sia per il suo apprendimento. Da un punto di vista pedagogico, infatti, il mito costituisce una trama rappresentativa della realtà, sociale e naturale, delineando le direttrici per la prassi umana; caratterizza la trasmissione di valori morali e culturali, e la modalità in cui la conoscenza essenziale viene perpetuata su più livelli intellettuali; è in grado, come in alcune letture della lezione platonica, di andare oltre il discorso razionale per illuminare ciò che era inaccessibile alla ragione; traccia orizzonti di senso sui quali si fondano le progettualità umane fornendo con ciò stesso, significato e valore all'esistenza (Basile, 2013; Bruner, 2003; Gramigna, 2022; de Santillana & von Dechend, 1983; Kyalo et al. 2009; Morin, 1974). Data l'importanza pedagogica di questa forma di rapporto simbolico con la realtà, soprannaturale, naturale e sociale, si può ipotizzare che ancor'oggi, nella nostra società, il mito strutturi l'esistenza umana? Nello specifico, vista l'importanza assunta dalla tecnologia nella contemporaneità, è possibile che discorsi come quelli sulla tecnologia e sull'intelligenza artificiale, svolti in particolare dal paradigma tecno-religioso transumanista (Burdette, 2017), presentino caratteristiche mitopoietiche così come alcune riflessioni contemporanee suggeriscono (Cfr. Gramigna, 2019; Gramigna, 2023)?

¹ Professor of History and Theory of Education, University of Modena and Reggio Emilia, manuele.deconti@unimore.it



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

17

Metodologicamente l'indagine si basa su di una revisione della letteratura al fine di individuare le categorie costitutive del discorso mitico e mitopoietico. Strutturato in questo modo un insieme di categorie o tópoi del mito come, ad esempio, appropriarsi e raccontare eventi o rivisitare vecchie storie, spesso con nuove varianti, o in analogia con altri miti in modi che permettono l'emersione di nuovi significati, presentare divinità o esseri o forze sovranaturali come intermediari fra le potenze celesti e l'umanità, enfatizzare la lotta tra bene e male, oppure fornire risposte alla condizione umana caduca (Cassirer, 1964; de Santillana & von Dechend, 1983; Eliade, 2018; Lévi-Strauss, 2016), si è proceduto, mediante ATLAS.ti implementato con l'IA, ad analizzare un corpus di pubblicazioni riconducibili al paradigma transumanista definito come un movimento filosofico e scientifico che sostiene l'uso della tecnologia per modificare e potenziare le funzioni cognitive e corporee degli esseri umani oltre i limiti biologici attuali con l'obiettivo di rallentare, invertire o eliminare il processo di invecchiamento o aumentare la durata della vita, in direzione di un miglioramento della condizione umana e dell'evoluzione della stessa specie umana in una specie migliorata, il "postumano" (Cambi & Pinto Minerva, 2023).

RESULTADOS

Le analisi qualitative effettuate mostrano come il discorso sulla tecnologia svolto all'interno del corpus di testi rimandanti al transumanesimo possiede le caratteristiche attribuite ai miti. Sebbene in misura varia e non distribuita omogeneamente tra i testi, il discorso transumanista inneggia al potere della tecnologia nel forgiare una nuova e rigenerata umanità, considera la tecnologia una soluzione per elevare l'uomo al di sopra della sua condizione mortale e inserisce queste riflessioni in una cornice storico mitica di origine cristiana o scientifica reinterpretando in vario modo la genesi dell'universo e lo sviluppo storico umano in direzione dell'evoluzione umano-tecnologica. Tale lettura dai caratteri escatologici, teleologici e antropologici ha una portata pedagogica distintiva e che merita una approfondita lettura tanto più quanto più questa prospettiva sulla tecnologia conquista spazio nel panorama contemporaneo e informa sia la ricerca sia il discorso



pubblico sulla tecnologia. La ricerca ha permesso inoltre di svolgere riflessioni laterali 18
sugli strumenti di Intelligenza Artificiale adottati per realizzare l'indagine.

REFERÊNCIAS

- BASILE, Giovanni. **Il mito: uno strumento per la conoscenza del mondo**. Saggio introduttivo attorno all'ermeneutica mitica. Milano-Udine: MIMESIS Edizioni, 2013.
- BRUNER, J. S. **La mente a più dimensioni**. Bari: Laterza, 2003.
- BURDETTE, Michael. **Eschatology and the Technological Future**. Oxfordshire: Routledge, 2017.
- CAMBI, F.; PINTO MINERVA, F. **Governare l'età della tecnica**. Il ruolo chiave della formazione. Milano-Udine: MIMESIS Edizioni, 2023.
- CASSIRER, Ernst. **Filosofia delle forme simboliche**. Vol. 2: Il pensiero mitico. Firenze: La nuova Italia Editrice, 1964.
- DE SANTILLANA, G.; VON DECHEND, H. **Il mulino di Amleto**. Saggio sul mito e sulla struttura del tempo. Milano: Adelphi Edizioni, 1983.
- ELIADE, M. **Dizionario del mito**. Milano: Editoriale Jaca Book, 2018.
- GRAMIGNA, Anita. **Dipendenza da internet**. Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento. Roma: Aracne editrice, 2019.
- GRAMIGNA, Anita. **Il paradigma differente**. L'educazione ambientale con i più piccoli. Milano: BIBLION Edizioni, 2023.
- GRAMIGNA, Anita. **Pedagogia della fantasia**. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli. Roma: Tab Edizioni, 2022.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significato**. Milano: Il Saggiatore, 2016.
- MARCELLA, M.; KYALO, W. B.; KADENYI, M.; GEORGE, K. Myths in education: A Kenyan perspective. **Educational Research and Review**, Vol. 4, n. 3. 2009.
- MORIN, E. **Il Paradigma Perduto**. Che cos'è la natura umana? Milano: Bompiani, 1974.



Teaching in Distance Education: Challenges and Opportunities in Higher Education

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Acessibilidade; Tecnologias Assistivas; Design Universal para a Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os desafios e oportunidades das práticas didáticas inclusivas nos AVA na educação superior. Considerando esse contexto da inclusão como um dos pilares da educação moderna, a questão de pesquisa que norteou essa investigação foi: como garantir que estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenham acesso a uma

¹ Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COMO FORMAÇÃO DA DIDÁTICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

22

REFLEXIVE PRACTICE A FOUNDATION FOR UNIVERSITY PROFESSORS' DIDACTIC TRAINING

Paola Fernanda Copanski¹

Palavras-chave: Ensino Superior; Prática Reflexiva; Pós-Graduação; Formação Continuada.

Keywords: Higher Education; Reflexive Practice; Post-Graduate; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Para lecionar em instituições de ensino superior no Brasil, de modo simplificado, há apenas a determinação de ter a titulação de mestre/doutor. A legislação não conta com a obrigatoriedade de passar por uma formação pedagógica.

Com isto, “alguns professores lecionam por muitos anos da sua vida sem nenhuma formação pedagógica para desenvolver a docência” (Behrens, 2011, p. 444). Em especial, docentes que não são provenientes de cursos de licenciatura, já que “não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros” (Cavalcanti Valente; Viana, 2010, p.211).

Este professor, mesmo pós-graduado, não desenvolve a noção de didática pois como sua “formação primeira não contempla, na maioria das vezes, disciplinas direcionadas à docência, sendo condicionados, em muitas situações, a aprender fazendo” (Dias; Ferreira; Allain, 2023, p.03).

Para construção desta didática, a reflexão da sua própria prática docente mostra essencial, já que “o ato de refletir na prática e sobre ela conduz o professor a novas formas de atuação docente, seja em termos individuais ou coletivos” (Ribeiro; Santos, 2021, p.12).

Com isto questiona-se: Como a reflexão sobre a sua própria prática docente

¹ Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, paola.copanski@pucpr.edu.br.



pode desenvolver a didática do professor de ensino superior que não é proveniente da licenciatura? 23

O objetivo geral deste estudo é compreender como a reflexão sobre a sua própria prática docente pode desenvolver a didática do professor de ensino superior que não é proveniente da licenciatura.

A metodologia utilizada, se baseia na “importância da pesquisa qualitativa para investigações sobre a prática reflexiva dos professores” (Elias; Vosgerau, 2019, p. 54).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para professores universitários que não passaram por curso de licenciatura, é “normalmente comum um docente, chegar à sala de aula sem ter adquirido saberes que são considerados fundamentais para ser declarado apto ao magistério superior” (Dias; Ferreira; Allain, 2023, p.11).

Embora quase sempre sendo Mestre/Doutor, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem (Cavalcanti Valente; Viana, 2010, p.210).

Com isto, estas “competências do professor são desenvolvidas a partir da sua atuação profissional” (Graciola et al., 2015). Porém, isto só, não aprofunda seu conhecimento sobre didática, visto que:

Para estar apto a ensinar, o professor deve dominar saberes, e tem-se discutido quanto à extensão dos saberes que devem ser dominados, a natureza do domínio, que tipos de saberes o professor dominar e ainda, os seus vínculos com a Didática (Cavalcanti Valente; Viana, 2010, p.213).

Ao assumir o papel de professor, precisa possuir conhecimento tanto na área específica quanto do processo ensino aprendizagem, enfrentando por vezes possíveis fragilidades do seu próprio conhecimento pedagógico. Assim, o professor deve buscar ampliar a reflexão sobre as dificuldades inerentes ao processo de ensino aprendizagem (Nunes et al., 2023, p.12).

Por isto, o processo de reflexão sobre sua própria prática docente torna fundamental a esses que não são provenientes da licenciatura. Já que a “prática docente universitária requer uma reflexão, pois está intimamente ligada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Ribeiro; Santos, 2021, p.15).



Nesse sentido, para a construção da professoralidade é preciso colocar em andamento um processo auto-reflexivo. Assim, o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de sua aprendizagem. Além de refletir na ação, cabe ao professor refletir sobre a reflexão na ação, ou seja, olhar retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo prospectivamente em busca de auto-aperfeiçoamento e autoconsciência docente (Bolzan; Isaia, 2006, p.496).

24

RESULTADOS

Conclui-se que, no Brasil, a exigência para lecionar em instituições de ensino superior é restrita à titulação de mestre/doutor, sem requerer formação pedagógica específica. Isso leva a uma lacuna significativa na construção da didática docente, especificamente em professores que não possuem formação nas licenciaturas. Esses docentes, que desenvolvem suas habilidades pedagógicas por meio da prática em sala de aula. Com isso, a reflexão sobre sua própria prática docente emerge como um processo substancial para o desenvolvimento didático docente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Revista do Centro de Educação**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 441–454, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. D. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, [s. l.], n. 3, p. 489–501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CAVALCANTI VALENTE, G. S.; VIANA, L. de O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 6, p. 209–226, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/641>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DIAS, M. I. A.; FERREIRA, A. A.; ALLAIN, L. R. Percepções de professores bacharéis sobre a construção de sua identidade profissional docente. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20335>. Acesso em:



15 jul. 2024.

25

ELIAS, A. P. de A. J.; VOSGERAU, D. S. R. Reflexões sobre a prática docente no contexto da Educação Básica: o que nos dizem as pesquisas brasileiras. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 2527-158X, p. 46–58, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371409339_Reflexoes_sobre_a_pratica_docente_no_contexto_da_Educacao_Basica_o_que_nos_dizem_as_pesquisas_brasileiras. Acesso em: 13 jul. 2024.

GRACIOLA, A. P.; BEBBER, S.; OLEA, P. M.; MACKE, J. Prática reflexiva, envolvimento crítico e inteligências múltiplas: Um estudo comparativo das competências de professores universitários. **Revistas Espacios**, 2015. v. 36. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a15v36n19/153619E1.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**, [s. l.], v. 9, n. 25, p. 42–61, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722018000200042&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2024.

NUNES, M. R. et al. As vivências dos professores enfermeiros na prática da docência no ensino superior: Desafios e estratégias. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 12, n. 8, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42936>. Acesso em: 16 jul. 2024.

RIBEIRO, E. do N.; SANTOS, E. A. Os desafios da docência na educação superior. 2021. ed. Campina Grande: **Realize Editora**, 2021. v. 1 Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74150>. Acesso em: 17 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



RESUMO EXPANDIDO - RELATO DE EXPERIÊNCIA - A RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19 26

Título em inglês

EXPANDED SUMMARY – EXPERIENCE REPORT RECONFIGURATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE WITH THE INSERTION OF TECHNOLOGIES DURING THE COVID 19 PANDEMIC

Autor¹

Palavras-chave: prática pedagógica; tecnologias; pandemia;

Keywords: pedagogical practice; technologies; pandemic;

INTRODUÇÃO

A educação mundial transformou-se significativamente com o advento da pandemia de COVID-19 a partir de março de 2020. As instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais, impondo desafios insólitos tanto para educadores quanto para alunos, que precisaram adaptar suas rotinas e estratégias de ensino e aprendizagem para um ambiente totalmente virtual. Este relato originou-se de minha atuação por dois anos, durante esse período pandêmico, no ensino e na gestão: minha experiência enquanto professora e coordenadora de um curso de pedagogia, em uma universidade pública estadual. Investigo como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foram integradas à educação, durante este período crítico, transformando completamente a prática pedagógica.

O objetivo do relato é evidenciar como se reconfiguraram as práticas pedagógicas, quais foram as atividades desenvolvidas, os resultados alcançados e a relevância da experiência para a educação pós pandemia. Portanto, busco explorar as experiências dos professores durante esse período de adaptação,

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR – lucia.severina@pucpr.edu.br.



individualizadas (via google Meet) entre coordenadora e professores, compartilhando 28 dificuldades e avanços, pude chegar a alguns resultados: Apesar do isolamento social e esgotamento emocional, e a enorme carga cognitiva, mostrou-se promissor acompanhar como a maioria conseguiu reestruturar seus planejamentos didáticos e reinventar suas práticas pedagógicas, descobrindo plataformas digitais e metodologias ativas. Utilizaram plataformas como *classroom*, *Google Meet*, *Teams*, *Zoom Moodle*, promovendo videoconferências e aulas síncronas e assíncronas. Apenas duas professoras não tinham habilidades com as TDICs. Uma conseguiu avançar, mas a outra, inicialmente, recusou-se a diversificar a metodologia. Utilizava e-mail e whatsapp apenas. Um ano depois, ela aceitou utilizar o google Meet e promover aulas síncronas, mas transferiu integralmente a metodologia das aulas presenciais, com longas exposições do conteúdo.

Como considerações finais, posso dizer que neste estudo explorei de maneira aprofundada as vivências e adaptações dos professores frente à transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Os resultados evidenciam que, os professores não tiveram em suas formações, qualquer preparo para lidar com este mundo informatizado. Contudo, conseguiram acessar as plataformas, conseguiram promover, quase sempre, uma educação de qualidade. Mas, mesmo assim, faz-se urgente que haja a transformação curricular para uma maior conexão com este mundo tecnológico em que vivemos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, (2009).

KENSKI, Ivani M. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed.



Campinas: Papirus, 2009.

29

NEVES, Isa. **Competência digital**. In: MILL, Daniel. Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SCHERER, Suely; BRITO, Glaucia da Silva. **Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem**. Educar em Revista, Curitiba, n. 4, p. 53-77, 2014. (Edição Especial). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020140008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10/08/22

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POGRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, v. 19, n. 9, 2016.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
UNIVERSIDADE DE
LISBOA

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO
E AVALIAÇÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO
E RECURSOS
EDUCATIVOS

Universidade de
Braga

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCTO
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

30

Didactic strategy for the teaching of chemistry in the inclusion of students with autism

Neusa Nogueira Fialho¹
Rene Miguel da Silva²

Palavras-chave: Estratégia didática; Ensino de Química; Autismo.

Keywords: Didactic strategy; Teaching Chemistry; Autism

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com autismo nas aulas de Química requer adaptações pedagógicas e metodológicas que atendam às suas necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. No ensino de Química, algumas estratégias podem suprir essas necessidades como, por exemplo: a adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades individuais desses alunos.

O estudo que se apresenta partiu da seguinte questão norteadora: como incluir alunos autistas no processo de ensino e aprendizagem de química? O objetivo desse trabalho é apresentar o uso de trajetória didática como uma estratégia para o ensino e aprendizagem de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Essa pesquisa é de natureza qualitativa com o objetivo de interpretar os dados referentes ao objeto em estudo. Além disso, trata-se de um estudo de caso, por compreender uma investigação empírica que analisa determinado fenômeno atual, porém, dentro de seu contexto da vida real (Yin, 2001) levando a adaptações de estratégias didáticas no ensino de química para inclusão de alunos com TEA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um tema de grande relevância e complexidade. Este processo envolve uma

¹ Doutora em Educação, PUCPR, nogueira.neusa@pucpr.br.

² Graduando em química, PUCPR, Renets_miguel@hotmail.com.



série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. 31

De acordo com o Ministério da Saúde (2022, p. 2) “o TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento” e a falta de recursos adequados pode dificultar a inclusão efetiva desses alunos. Candido e Leite (2021) reforçam que “é fundamental promover ambientes escolares que sejam acolhedores e inclusivos para alunos com TEA, com apoio de profissionais capacitados e conscientização por parte dos colegas e funcionários”. A inclusão escolar não beneficia apenas os alunos com TEA, mas também enriquece a experiência de todos os alunos, promovendo a diversidade e a empatia.

Nesse estudo foram analisadas as percepções de um aluno do segundo ano do ensino médio, com TEA de nível de suporte 1, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e disgrafia. O assunto de química trabalhado foi reações endotérmicas e exotérmicas mediante utilização de uma trajetória didática.

As primeiras aulas foram expositivas e com atividades em grupos, ao final, uma foi feita uma aula para a avaliação processual. A avaliação foi aplicada aos demais alunos da turma, incluindo o aluno com TEA (avaliação não adaptada). Na mesma semana, foi aplicada uma avaliação com o mesmo conteúdo, mas com questões diferentes e com o professor fazendo a leitura e breves explicações. Ainda assim, o aluno demonstrou confusão e desconhecimento dos termos endotérmicos e exotérmicos.

Após uma semana, em um momento no contraturno, foram resgatados os conceitos de endotérmicos e exotérmicos a partir de vídeos com exemplos do cotidiano. A partir disso, foi elaborada uma nova avaliação processual, com associações, mas de forma lúdica utilizando o *Wordwall*, um site para criação de materiais didáticos diversos, incluindo games. Assim, usou-se outra forma de avaliar utilizando os conceitos científicos de forma breve, ao invés dos termos específicos.

Os *termos específicos* ocultados, respectivamente, pelos *conceitos científicos breves*, foram os de processo endotérmico e exotérmico por absorver e liberar calor. Após um mês, foi realizado outra avaliação processual utilizando novamente o



Wordwall, porém, com um maior número de possibilidades e sem qualquer forma de auxílio como leitura ou explicação. 32

O instrumento utilizado tinha o objetivo de associação por grupos, ou seja, o aluno deveria associar a imagem ao fenômeno de absorção de energia térmica ou liberação.

RESULTADOS

As aulas expositivas e atividades em grupo realizadas inicialmente tiveram como resultado, do aluno com TEA, uma avaliação em branco. Com o uso do *Wordwall* foi possível verificar que o aluno com TEA, em ambas as avaliações, obteve 100% de acerto nas questões de forma a demorar menos de 15 segundos em cada para responder. Assim, este trabalho revelou que a adaptação das estratégias didáticas, realizada por meio da trajetória didática, foi fundamental para atender às necessidades específicas do aluno com TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Visibilidade ao autismo. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CANDIDO, Melanie de Oliveira Santana; LEITE, Emílio Donizete. A Percepção Da Equipe Multiprofissional Em Saúde Na Assistência A Crianças Portadoras De Tea– Transtorno Do Espectro Autista. *Revista Científica UMC*, v. 5, n. 3, 2020.

Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO
E INOVAÇÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO
RECURSOS
EDUCACIONAIS

Universidade de Witten
Herbert von Karsten

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

AULAS PRESENCIAIS PÓS PANDEMIA: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO 1º. AO 3º. ANOS, NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

33

Presential classes post pandemic: the initiatives of teacher/schools to serve children in Elementary Education of 1st. to the 3rd. grade, on return to presential classes

LIMA, Lahuama Dinamarques de¹

Palavras-chave: Aulas pós pandemia; Dificuldades das crianças; Iniciativas dos professores; Ensino Fundamental I; Caderno de Experiência.

Keywords: Post-pandemic classes; Children's difficulties; Teacher initiatives; Elementary School I; Experience Notebook.

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 causou muitas transformações no mundo e a educação não ficou fora disso. Durante o isolamento social muitas medidas foram adotadas para que as crianças continuassem aprendendo, mas somente no retorno ao presencial é que os professores puderam se dar conta dos impactos gerados. Diante desse cenário, eles tiveram de adaptar suas práticas de ensino. Logo, a pesquisa tem por objetivo caracterizar a prática pedagógica dos professores de educação básica – Fundamental I -, do 1º ao 3º anos, no retorno às aulas presenciais, tendo em vista elaborar cadernos de experiências para viabilizar a troca de experiências entre eles.

Para alcançar tal objetivo, foi necessário, na primeira etapa, realizar uma pesquisa de estado da arte, para mapear estudos e artigos já existentes sobre o tema, que apresentou que ainda não havia dados sobre as práticas adotadas pelos professores. Após as pesquisas nas bases de dados SciElo e Portal Capes Periódicos, foram selecionados 36 artigos para análise e destes, apenas 6 foram utilizados para o meu estudo. Para melhor organizar, uma tabela foi criada considerando: título, autor(a), ano, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos, teóricos, metodologias e resultados.

¹ Graduanda de Pedagogia, PUCPR, lahuama.dinamarques@pucpr.edu.br.



Em seguida, na segunda etapa, foi necessário localizar professores e 34 escolas que estivessem disponíveis para realizar a pesquisa. Com isso, consegui o contato de duas professoras de escolas públicas que atuavam no 2º ano, uma professora de escola particular que atuou no 2º ano como regente e como professora de ciências nas turmas do 1º ao 3º ano e uma professora de reforço escolar que trabalhou com turmas do 1º ao 3º ano. A terceira etapa foi realizar a coleta de dados, a partir das observações de experiências e das entrevistas. Para as entrevistas foi utilizado um roteiro semiestruturado de perguntas. A partir dessa etapa de coleta foi possível construir um caderno de experiências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi utilizado o levantamento de pesquisa do tipo estado da arte, a fim de mapear artigos e teses que abordassem o tema pós-pandemia para a prática docente. Para fundamentar essa etapa, foi utilizado o estudo de Romanowski e Ens (2006, pg. 41) trazem em seu artigo sobre o que é o estado da arte:

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985). Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, segundo Rocha (1999).

Quando realizei a pesquisa de estado da arte para conhecer o que já se tinha sobre o assunto, pude ter um vislumbre do que encontraria quando entrevistasse os professores. Em um dos artigos analisados, a autora Gatti, ainda em 2020, traz à luz que a alfabetização e as atividades pré-escolares seriam as mais prejudicadas, porque, segundo ela:

A quase falta de discussão que se verifica sobre esse nível de escolaridade testemunha o quanto “os que têm voz” deixam de lado questão que é esquecida e bem incômoda, sob vários aspectos. Mas o desenvolvimento integral nessa fase da vida é insubstituível, é vital. (GATTI, 2020, p.34)

RESULTADOS



Na etapa após a realização do estado da arte, foi realizada a definição do campo de pesquisa buscando escolas públicas e particulares que possibilitassem a observação das atividades como também entrevistas com seus professores. Foram entrevistadas(o), ao todo, três professoras de 2º ano, sendo uma de escola privada e duas de escolas públicas. Uma professora de reforço de aulas no pós-pandemia para o 1º ao 3º ano e um professor mediador. 35

Os resultados das entrevistas mostraram que, em suma, a alfabetização e habilidades que eram naturalmente adquiridas na Educação Infantil, mas que haviam se perdido ou enfraquecido no período pandêmico, foram duas questões que os professores apontaram que as crianças tinham mais dificuldade. Diante disso, buscaram resgatar aspectos da sociabilidade, trazendo mais trabalhos e atividades em grupos. Além disso, trouxeram mais tarefas com materiais concretos, já que as crianças haviam passado muito tempo aprendendo com as telas. Os jogos, tanto alfabéticos quanto lúdicos, foram bastante utilizados.

Portanto, todas essas práticas mencionadas pelos professores fizeram com que fosse possível elaborar um caderno de experiências que apresentou atividades em dois capítulos, organizados, respectivamente, em: “práticas de alfabetização” e “jogos, brincadeiras e materiais pedagógicos”. Por meio desse caderno de experiências será possível viabilizar a troca de experiências entre os professores.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados 34, v. 100, p. 29-41, Set-Dez, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2338>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



DESIGUALDADE SOCIAL NAS RELAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO DE ARTIGO DE OPINIÃO

36

Social inequality in social relations: a study of opinion article

Katleen Hack da Silva¹
Maria Eduarda Boruszewsky²

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Artigo de opinião; Desigualdade social.

Keywords: Portuguese language teaching; Opinion article; Social inequality.

INTRODUÇÃO

A disciplina de estágio do curso de Letras Português-Inglês, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), é uma iniciativa que colabora para a aprendizagem da docência em cenários reais de educação. Assim, esse recurso foi implementado no Colégio Estadual Manoel Ribas, em seis regências, com a turma do 8º B, em que o programa Mais Aprendizagem está instituído.

Para orientar as aulas em sala, foi realizada uma sequência didática baseada nas sugestões do CREP e os conteúdos estudados. Com isso, foi objetivado o estudo do gênero artigo de opinião, por meio de debate crítico, produção e comparação com o gênero conto, a partir do tema: mulheres, desigualdade social e racismo, visando não só efetivar a capacidade de interpretação nas várias esferas em que o gênero artigo de opinião está difundido, mas também a produção de um texto autêntico, visto as disparidades de aprendizagem presentes no ambiente educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de um tema inserido na produção textual é relevante pois prevê que o conteúdo não se apresenta de forma isolada, mas sim se relaciona com uma posição crítica presente na sociedade. Assim, introduzido em sala, propõe pensamento crítico sobre as ações presentes nos âmbitos em que os alunos estão

¹ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: katleen.silva@pucpr.edu.br

² Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: maria.boruszewsky@pucpr.edu.br



inseridos. Segundo Geraldi (1984, p. 40), isso se relaciona com o fato de que “é ³⁷ preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”. Dessa forma, usar a sequência didática auxilia, pois, tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 97).

RESULTADOS

Na primeira aula, com a leitura e retomada dos elementos do gênero conto, viu-se que ainda não havia total compreensão da turma sobre esse tema, e que a inserção da temática e relação com a exploração do assunto em gêneros argumentativos ficou pouco objetiva. No entanto, isso pode ser visto como algo comum da aula inicial de uma regência, em que os estudantes ainda não tinham proximidade com aulas ministradas pelas estagiárias, até então apenas observadoras e participantes.

Desse modo, na segunda aula, com a leitura do artigo de opinião, ainda se percebeu dificuldade com o grau de detalhamento do texto, linguagem e termos próprios da estrutura do gênero. Por isso, viu-se funcional aplicar um texto mais curto, com linguagem simples e argumentos próximos de conhecimentos possíveis dos estudantes, podendo ser fatos estudados nas disciplinas de história e redação ou presentes em outros meios de contato, tal como redes sociais, jornais, filmes e livros.

Na terceira aula, apresentou-se dois artigos curtos sobre o tema desigualdade social e racial, e, a partir da explicação baseada no texto já sublinhado e legendado com as características e a estrutura, os alunos foram levados a fazerem sua própria legenda e perceber os parágrafos do segundo texto de maneira autônoma. Com as explicações das professoras, todos os estudantes conseguiram finalizar a atividade e responder corretamente, resultando em uma atividade muito produtiva, na qual os alunos se ajudaram e empenharam-se em entender.



DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



GERALDI, João W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

40



Reflexões sobre a Formação Docente para Educação Ambiental frente a Lei 14.926 e a Interdisciplinaridade

41

Reflections on Teacher Training for Environmental Education in Light of Law 14.926 and Interdisciplinarity

Fabiano de Almeida¹
Cecília Emília da Silva Pavelski²
Luciani de Sousa Amaral Santos³
Daniele Saheb Pedroso⁴

Palavras-chave: Educação Ambiental; Interdisciplinaridade; Formação Docente; Crise Climática; Lei 14.926.

Keywords: Environmental Education; Interdisciplinarity; Teacher Training; Climate Crisis; Law 14.926.

INTRODUÇÃO

Atualmente nos deparamos com a urgência da abordagem das questões ambientais, relacionadas à crise climática, de forma crítica e propositiva. Os ambientes escolares são sem dúvida um dos locais onde essa abordagem pode gerar bons frutos. Ao levar os estudantes a refletir de forma interdisciplinar sobre os novos desafios climáticos e as necessárias mudanças sociais, culturais e econômicas, o professor precisa estar preparado para conectar saberes e promover momentos de aprendizagem significativa, reflexiva, crítica e conectada.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: "De que maneira a formação docente pode ser estruturada para capacitar os professores do Ensino Fundamental I a integrar de forma eficaz a educação ambiental no currículo escolar, em conformidade com a Lei 14.926, e como a interdisciplinaridade pode contribuir para uma prática pedagógica que promova a conscientização crítica e a ação frente aos desafios climáticos contemporâneos?"

Essa pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória teve como

¹ Professor, Pedagogo e Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: fabianoalmeida.edu@gmail.com

² Professora, Pedagoga e Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: ceciliapavelski@gmail.com

³ Professora, Pedagoga, Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: luciani.amaral@yahoo.com.br

⁴ Professora, Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: daniele.saheb@pucpr.br



objetivo: Refletir sobre a formação docente para educação ambiental frente à lei 14.926 em uma perspectiva interdisciplinar. Nos propondo dessa forma a: Desenvolver uma proposta de formação docente que dê embasamento inicial para esse desenvolvimento junto aos alunos do fundamental I. 42

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei 14.926, sancionada no dia 17/07/2024, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, destaca a importância da formação docente inicial e continuada incorporando os princípios da sustentabilidade, capacitando os professores a desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva, indo além da simples transmissão de conteúdos sobre o meio ambiente, e buscando promover uma conscientização ambiental abrangente. (Tavares; Silva; Ramos, 2023)

Assim, é indispensável o repensar da formação docente conectando a práxis pedagógica à complexidade planetária atual, (Morin, 2000) buscando o aprender a aprender, característica inerente a sua realidade docente na sociedade do conhecimento (Freire, 1979).

A formação continuada de professores com foco na educação ambiental, para a necessária leitura crítica da realidade (Carvalho, 2001; Guimarães, 2004; Tozoni-Reis, 2008) com viés transformador se torna ainda mais claro.

A lei 14.926, em seus artigos 5º, 8º e 10º, complementa apontando o compromisso das escolas em promover reflexões, não somente informativas mas sim transformadoras, sobre as ações necessárias ao enfrentamento do desafio e a diminuição dos impactos das mudanças climáticas. Demonstrando “como parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental” (Carvalho, 2001, p. 75).

A interdisciplinaridade é um pilar central na educação ambiental, conforme discutido por autores como Bacchi; Sato (2020), que enfatizam a necessidade de conectar diferentes áreas do conhecimento para abordar a complexidade das questões ambientais.

Essa integração demanda formação docente pautada por estratégias pedagógicas que incentivem a colaboração entre disciplinas e a visão sistêmica dos



problemas ambientais. Possibilitando aos alunos compreensão das inter-relações 43 entre fatores ecológicos, sociais e econômicos, preparando-os para atuar de maneira consciente e responsável. (Bacchi; Sato, 2020)

O investimento em formações reflexivas e que conectem diferentes áreas do conhecimento, permite aos professores a promoção de momentos de reflexão significativos e transformadores que podem levar os estudantes a agir de maneira consciente e responsável. Dessa forma, a educação ambiental não apenas atende às exigências legais, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e engajada com os desafios do presente e do futuro.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação docente voltada para temas ambientais deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo um ensino crítico que integra reflexão e práticas pedagógicas conectadas. A metodologia de Investigação-Ação possibilita que os professores participem ativamente no desenvolvimento e aprimoramento contínuo de suas práticas, permitindo a superação do ensino fragmentado e a integração dos temas ambientais com outras disciplinas de forma interdisciplinar. Dessa maneira, os docentes se tornam agentes de transformação, capazes de fomentar uma conscientização crítica e contextualizada sobre as questões ambientais entre seus estudantes.

Adicionalmente, a pesquisa sublinha a relevância da colaboração entre professores e da formação continuada para o sucesso dessa abordagem educacional. A interação em grupos de estudo e a adoção de metodologias participativas promovem a troca de experiências e o surgimento de novas estratégias pedagógicas.

A Investigação-Ação mostra-se uma ferramenta eficaz para aprofundar o conhecimento e otimizar as práticas docentes, contribuindo para um ambiente educacional mais dinâmico e alinhado com as demandas contemporâneas de sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

Bacchi, B; Sato, M. (2020). Metodologias ativas na educação ambiental: Práticas pedagógicas inovadoras. Editora SENAC.



CARVALHO, I. C. M. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1979

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

TAVARES, Cicília Gabriela Correia; SILVA, Joaklebio Alves; RAMOS, Marcelo Alves. A formação de professores e o trabalho com educação ambiental: reflexões acerca das concepções docentes. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 18, n. 49, p.80-102 maio/ago. 2023. Disponível em <https://revistas.utp.br/index.php/a>

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologias aplicadas à educação ambiental. Curitiba: IESD Brasil, 2008.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



EDUCAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: CAMINHOS PARA A PRÁTICA DOCENTE À LUZ DA COMPLEXIDADE

45

Education for climate change: pathways for teaching practice in light of complexity

Matheus Alves de Paula¹
Jhony Cesar Grein²
Daniele Saheb Pedroso³

Palavras-chave: Educação ambiental; Mudanças Climáticas; Pensamento Complexo; Formação Docente.

Keywords: Environmental Education; Climate Change; Complex Thought; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para o século XXI é o enfrentamento às Mudanças Climáticas (MC), exige uma reconfiguração da prática docente com o objetivo de preparar os educandos para lidar com suas consequências. Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os possíveis caminhos para uma prática docente eficiente no contexto das MC, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Urge a necessidade de uma prática docente que supere a fragmentação dos saberes, que conecte a complexidade do tema à uma compreensão sistêmica e realidade local dos estudantes. A metodologia envolveu a revisão da literatura ao articular os conceitos de educação ambiental, complexidade e formação docente com base em autores como Edgar Morin, Bruno Latour, Lucie Savé e Enrique Leff.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PENSAMENTO COMPLEXO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe que os sistemas de ensino devem incorporar em suas práticas pedagógicas temáticas que afetam a vida dos estudantes nas esferas local, regional e global de forma transversal e integrada (Brasil, 2018), essas temáticas são chamadas de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), onde a Educação Ambiental (EA) se configura como tal. Tipificada na lei Nº 9.795/1999 a

¹ Doutorando da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, matheus.danelichen@hotmail.com

² Mestrando da Pontifícia Universidade Católica do Paraná jho_grein@hotmail.com

³ Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, daniel.saheb@pucpr.br





Nessa visão se confluem as ideias de Enrique Leff (2011) que defende uma EA 47
que possua seus alicerces na interdisciplinaridade das ciências naturais e sociais e que
avança para uma visão da complexidade ambiental que abarca diferentes visões de meio
ambiente e conduza a um diálogo de saberes, que integra visões científicas, tradicionais e
locais. As ideias do autor corroboram com as visões de Morin e Sauvé ao enfatizar que a
construção de um saber ambiental vai na contramão do conhecimento disciplinar,
simplificador e unitário (Leff, 2009).

CONCLUSÃO

As reflexões abordadas nesse estudo, a partir das ideias de Morin, Latour, Sauvé e Leff, demonstraram que é preciso além de refletir sobre esses conceitos, mas também e principalmente integrar o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o diálogo de saberes    prática docente. Obter êxito nas práticas pedagógicas exigirá preparar os estudantes para o enfrentamento dos desafios do novo regime climático de forma crítica e integrada, ao transcender a fragmenta  o dos saberes e das ciências e integrando ao diálogo a cultura e saberes locais.

Sugerimos, portanto, que os educadores reorientem suas práticas docentes adotando estratégias inter e transdisciplinares que valorizem além dos conhecimentos científicos os saberes locais, as percepções dos estudantes, suas realidades para que possam tomar decisões orientadas com responsabilidade e consciência planetária. Práticas essas, que reapropriem os sentidos do mundo e da natureza.

Para que essas práticas se tornem realidade, defendemos a necessidade de uma formação continuada aos educadores que os capacite para uma Educação Ambiental que seja crítica e à luz do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Comissão de Políticas de Desenvolvimento; BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, v. 28, 1999.

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



BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Meio Ambiente [livro eletrônico]: Educação ambiental: educação para o consumo. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2024.

LATOURET, Bruno. An attempt at a "compositionist manifesto". **New literary history**, v. 41, n. 3, p. 471-490, 2010. Disponível em < <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/120-NLH-finalpdf.pdf>>. acesso em 29 ago. 2024

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 03, p. 17-24, dez. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000300003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 29 ago. 2024

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515/2519>>. acesso em 29 ago. 2024

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das corrientes em educação ambiental.(p. 17-46). **Sato, M. et Carvalho, I.(Dir.). Educação ambiental-Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed**, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos**, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8697>>. Acesso em: 29 de ago. 2024.



PROJETO ESCOLA E SUSTENTABILIDADE, UMA PRÁXIS SOCIAL TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I

49

School and Sustainability Project: A Transformative Social Praxis in Elementary Education

Emilie Saraiva Alves¹
Fabiano de Almeida²
Daniele Saheb Pedroso³

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Ambiental; Reflexiva; Transformadora, Crise Climática.

Keywords: Sustainability; Environmental Education; Reflective; Transformative; Climate Crisis.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental tem se tornado um tema indispensável no contexto atual, visto que a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente são essenciais para garantir nossa sobrevivência e um futuro saudável para as próximas gerações.

Nesse cenário, as escolas desempenham um papel fundamental ao promoverem práticas que incentivem a consciência ecológica e a responsabilidade socioambiental entre os alunos. Assim a pesquisa busca através da abordagem qualitativa do tipo relato de experiência atingir o objetivo: Reconhecer uma oportunidade de educação ambiental crítica e reflexiva. Buscamos assim pesquisar o seguinte problema: como promover oportunidades de ações pedagógicas que levam a reflexão sobre a realidade e incentivando a transformação social em um espaço escolar comprometido com a sustentabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental, na perspectiva crítica e reflexiva demanda uma nova

¹ Professora, Pedagoga e Especialista em Educação Ambiental, Prefeitura Municipal de Colombo. E-mail: emiliesaraivaalves@gmail.com

² Professor, Pedagogo e Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: fabianoalmeida.edu@gmail.com

³ Professora, Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e-mail: daniele.saheb@pucpr.br



abordagem pedagógica, uma práxis dialética, criativa, reflexiva, adaptativa e 50
dinâmica, como evidenciado por Freire (1996, 1979, 1992).

Tem origem na demanda de uma educação que busque a superação ou adaptação a problemas ambientais vivenciados por todos, esta concepção vem se solidificando em pesquisas detalhadas por Crespo e Leitão (1993) que apontam que 95% dos brasileiros acreditam que a Educação Ambiental deve ser obrigatória nas escolas. Tal movimento aponta para a urgência de uma EA denominada Crítica (Carvalho, 2001) que busque emancipação, igualdade, justiça social e melhora na qualidade de vida.

RESULTADOS

O projeto Escola e Sustentabilidade, conforme apontado por suas idealizadoras, nasceu da convicção de que a educação deve refletir a realidade dos alunos. Na Escola Rural Municipal Imbuial da Roseira, essa realidade está profundamente conectada ao ciclo de plantar e colher. Paulo Freire afirma que: “É preciso partir da experiência do educando para que ele possa, no seu processo de aprendizagem, ir além dela” (Freire, 1979, p. 33). Assim surge o desejo docente de criar alternativas para enriquecer o aprendizado relacionado às práticas ambientais sustentáveis.

Iniciado em 2017 de forma simples e com poucos recursos, o projeto enfrentou várias barreiras para conquistar um espaço físico adequado e a valorização dos funcionários da escola, mas como apontou Freire: “A esperança é a utopia concreta. Ela nos move e nos impele a ir além do que as aparências indicam” (Freire, 1992, p. 205).

Após dois anos de trabalho intenso, a convicção de que era possível se instalou, e o projeto de horta e jardim na escola cresceu, adquirindo um objetivo maior: tornar-se uma escola sustentável. Ganhando assim o respeito e a parceria de pessoas da comunidade e do quadro de funcionários da escola.

Em 2019, as hortas, já contavam com seis canteiros, atingindo diretamente 360 alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, que semanalmente cuidavam dos canteiros, realizando plantio, retirada de ervas daninhas, rega e colheitas. Tornando-se um espaço solidário de trocas de experiências, práticas

II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO ÍTALO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES DIGITAIS:
DIALOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVOS HUMANISMOS.

Congresso HUMANITAS PUCPR

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PUCPR

ABERTA
open lab up

LE@D
Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição

fct
Faculdade de Ciências da Terra e do Ambiente

UNIVERSITÀ degli Studi di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sociedade Brasileira de Psicologia

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO

ISCED
Associação Internacional das Faculdades de Educação Superior

ISCED
Associação Internacional das Faculdades de Educação Superior

SN
Associação Nacional dos Estudantes de Pedagogia



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52
28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORIN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; 2000.

Morin, E. ***A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.***
Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000

Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York:
Basic Books; 1983





A VOZ DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR 55

The Voice of the Child in the Construction of the School Curriculum

LOURES, Emanoelly Rocha¹
UTO, Fabiana²

Palavras-chave: Currículo; Escola; Criança; Investigação; Experiência.

Keywords: Curriculum; School; Child; Investigation; Experience

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, baseado em uma pesquisa bibliográfica, descreve a importância de um currículo centrado na criança, considerando seus interesses e necessidades, através de um estágio supervisionado realizado em uma escola privada de Educação Infantil em Curitiba, na turma de Berçário II. Surge o seguinte questionamento: como a voz da criança pode ser “ouvida” na construção do currículo escolar?. O tema é a criação de um currículo com a participação ativa das crianças, que são o centro da educação e produzem conhecimento por meio de suas interações e experiências. Conclui-se que currículos eficazes devem refletir as interações e subjetividades das crianças, não apenas as necessidades dos adultos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ênfase do relato são as duas regências realizadas durante o estágio, que foram significativas para a reflexão crítica sobre o currículo e os planejamentos, elaborados com e para as crianças. A primeira regência, com o tema "elementos da natureza," incluiu uma atividade sensorial com três caixas misteriosas contendo gravetos, pedras e sementes. As crianças, ao descobrir as caixas, exploraram os materiais com entusiasmo e curiosidade. Em seguida, foram organizadas em grupos

Acadêmica do Curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, emanoelly.rocha@pucpr.edu.br
Acadêmica do Curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, fabiana.uto@pucpr.edu.br



para explorar outra caixa com pinhas e pinhão, demonstrando grande contentamento com a atividade.

56

O destaque desse momento foi o envolvimento total da turma, possível devido à observação das características das crianças, que adoravam explorar os materiais disponíveis. A atividade foi projetada para ser significativa e estimulante, considerando a idade da turma e suas preferências por exploração. Assim, afirma-se que:

[...] sendo capazes de aprender em um cotidiano motivador, e com práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis, que se articulam aos interesses e necessidades das crianças, possibilitando aos bebês sentirem, ouvirem, experimentarem e descobrirem novos sentidos. (Machado e Pereira, 2017, p.7)

Percebe-se que os planos de aula produzidos pelos docentes precisam considerar a criança, seus gostos pessoais, suas possíveis dificuldades, seus desinteresses e suas singularidades, principalmente se há crianças com deficiências ou transtornos em sala, precisando assim de um olhar atento para adaptações necessárias para que a proposta seja efetiva e possível para todos.

Na segunda regência, com o tema "vermelho," e com maior conhecimento da turma, foi realizada uma dramatização de uma adaptação de Chapeuzinho Vermelho e, em seguida, as crianças experimentaram morangos. A turma mostrou grande interesse na atividade.

Observou-se um progresso notável com maior participação das crianças, pois estavam entusiasmadas com histórias e alimentos. Isso evidencia a importância dos professores reconhecerem e atenderem os interesses das crianças. Santos (2012, p.16) destaca que é ainda mais significativo quando o currículo é desenvolvido com as crianças, envolvendo professores, a escola e a gestão:

Os currículos são construídos pelas crianças, no cotidiano, na relação pedagógica estabelecida entre criança e professor e entre criança e criança. As crianças trazem suas curiosidades, problematizam e o resultado disto são as ações desenvolvidas pela instituição.

Assim, instituições escolares e educadores devem criar currículos pensando nas crianças, não apenas nas necessidades dos adultos. É essencial considerar fatores como infraestrutura, materiais, ambiente e organização do tempo, mas



sempre lembrando que a educação é feita com e para as crianças.

57

RESULTADOS

Durante o estágio, foram enfrentados desafios, principalmente na adaptação ao contexto escolar e à cultura regional. Cada criança traz consigo uma bagagem cultural única, que precisa ser equilibrada com a teoria acadêmica. A maior aprendizagem foi superar esse desafio, aplicando os conhecimentos acadêmicos na prática e enfrentando barreiras de forma orientada.

O estágio também promoveu amadurecimento pessoal, ajudando a identificar pontos fortes, habilidades e áreas para melhorar na prática docente. Desenvolveu responsabilidades e comprometimento, aumentando a autoconfiança para uma futura carreira docente baseada em práticas válidas e produtivas.

Portanto, o estágio supervisionado realizado na instituição propôs oportunidades de reflexão e compreensão da prática docente, conquistando um olhar atento para a criança como participante, criadora e que merece ter seus direitos aplicados ao fazer parte da criação do currículo escolar e dos planejamentos.



REFERÊNCIAS

MACHADO, F; PEREIRA, R. Como os bebês exploram o mundo? A exploração sensorial no contexto da Educação Infantil. **Repositório Institucional da Unipampa**, Jaguarão, Rio Grande do Sul, p.1-19, jan. 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2315>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

SILVA, H; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 25, p.1-17, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-205.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

SANTOS, E. Pedagogia da escuta: A participação das crianças no planejamento. **Repositório Institucional da UFMG**, Belo Horizonte, p.1-32. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NKECC/1/pcc_final.pdf. Acesso em: 07 de ago. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
Laboratório de
Educação e
Aprendizagem

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sistema de
Informação de
Resumo de
Educação

Universidade de
Braga

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

59

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CONTINUING EDUCATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco¹

Palavras-chave: Formação continuada de professores(as); Educação infantil; ERER.

Keywords: Continuing education of teachers; Early childhood education; ERER.

INTRODUÇÃO

O presente texto, traz para a discussão a temática da educação para as relações étnico-raciais (ERER), na formação continuada dos(as) profissionais do magistério, atuantes na educação infantil (atendimento de crianças de até cinco anos de idade).

Os dados da pesquisa são provenientes de um projeto pedagógico, de formação continuada em serviço, com 19 professoras, atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI do município de Araucária - PR.

Na construção metodológica do trabalho, utilizou-se aportes teóricos-metodológicos da Pesquisa-Ação educacional, compreendida como “[...] meio de formação e de mudança participativa”, podendo ser utilizada como uma ferramenta capaz de “[...] criar estratégias de melhoria de [...] práticas docentes” (O’CONNOR; GREENE; ANDERSON, 2006, p. 3).

¹ Pós-doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR (bolsista PDJ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em parceria com a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – FA). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais – CES – da Universidade de Coimbra. Especialista em Antropologia Cultural, Educação Especial e Inclusiva e graduado em Filosofia e Pedagogia. É professor-pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1498-2351> Email: eduardo.pva@hotmail.com.



Esse processo metodológico participativo contou com duas partes, na fase inicial diagnóstica, perguntou-se às professoras participantes suas compreensões e entendimentos acerca do racismo, da ERER e como essas temáticas são vivenciadas no cotidiano escolar.

Na segunda fase, que compreendeu o processo formativo, as temáticas do ERER e do racismo foram apresentadas teoricamente para as professoras e, como esses conceitos trabalhados na formação continuada, poderiam ser utilizados no combate a preconceitos, estereótipos e violências no cotidiano e ambiente escolar. Após o momento formativo solicitou-se às professoras, agora imbuídas de elementos teóricos construídos coletivamente, que respondessem às mesmas perguntas da primeira fase diagnóstica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática da ERER foi introduzida na educação nacional, de forma normativa/legal (pois sabe-se de experiencias isoladas e promovidas principalmente pelos movimentos sociais), a partir da promulgação da Lei n.º 10.639 de 2003 e, teve como objetivo, "a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio" (BRASIL, 2003).

Esse passo inicial, e que posteriormente foi potencializado pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 e pela Lei n.º 12.796 de 2013, buscou promover e implementar políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no combate a discriminação racial e visibilidade de populações historicamente ocultas nos currículos e espaços educativos.

Nesse sentido, para que de fato a implementação da educação para as relações étnico-raciais seja efetiva no cotidiano escolar, se faz necessário uma formação continuada com as(os) professoras(es) que estimule "[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (NÓVOA, 1991, p. 25).

RESULTADOS



<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED494955>>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Formação continuada de professoras da educação infantil para a diversidade étnico-racial. In: XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2023, Curitiba. **Anais do XVI EDUCERE**. Curitiba: PUCPRESS, 2023. 3225-3235. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c>. Acesso em: 12 ago. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A ESCOLA NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL PARA A PROTEÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

63

The school in Intersectoral Articulation for the Comprehensive Protection of Children and Adolescents

Elaine Crsistina de Rezende Rocha¹

Marcos Antonio Klazura²

Ana Maria Eyng³

Palavras-chave: Pobreza infantil; Educação; Proteção Integral; Intersectorialidade.

Keywords: Child poverty; Education; Full Protection; Intersectoriality.

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula a Proteção Integral de crianças e adolescentes ao direito à educação. Procura responder a seguinte indagação: Quais os riscos se manifestam no contexto escolar, que demandam articulação intersectorial com outras políticas para a proteção integral de crianças e adolescentes? Objetiva-se identificar as situações de risco que exigem articulação intersectorial da escola para a proteção integral. A investigação se orientou na abordagem metodológica qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e inclui pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os dados empíricos trazem contribuições de 59 profissionais da educação de 4 escolas sociais brasileiras, situadas em contextos de vulnerabilidade social. Destaca-se que as crianças e adolescentes em contextos vulneráveis requerem proteção multidimensional de direitos e, portanto, a escola se constitui um espaço importante para a proteção integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Proteção Integral é fundamentada no artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988), e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil,

¹ Doutoranda m Educação, PUCPR, e-mail: elaine.rocha@ifpr.edu.br

² Doutorando em Educação, PUCPR, e-mail: marcosklazura@gmail.com

³ Professora e Pesquisadora PPGE, PUCPR e-mail: eyng.anamaria@gmail.com



1990). Esses ordenamentos reconfiguram as políticas sociais e a concepção de 64
infância e adolescência, atribuindo-lhes a categoria de sujeitos de direitos. A Proteção Integral foi depositada como responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado, articulados no chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que têm como finalidade responder as demandas da proteção, da promoção e do controle da aplicabilidade dos direitos, em especial em contextos de desigualdade social (Brasil, 2006).

A desigualdade social é uma condição estrutural, intensificada pela retração de direitos sociais e é constituída por vulnerabilidades de condições de renda, raça, gênero e localização geográfica (Fraser, 2001; Monteiro, 2011). Este conjunto de condições configura a situação de pobreza infantil multidimensional ou multifatorial que se caracteriza pela violação e fragilização do acesso e garantia de direitos. Estudos apontam que o acesso à direitos, é fundamental para combater as desigualdades (Souza, 2011), e por consequência diminuir e superar a pobreza infantil (Sarmiento, 2010). Por ser um fenômeno multidimensional destaca-se a importância do papel do Estado na articulação das políticas intersectoriais de proteção social voltadas para o seu enfrentamento (Sposati, 2011).

Nesse contexto, a escola possui um papel de destaque, pois afirmamos que “[...] a educação é um vetor para a promoção dos direitos humanos [...]” (Eyng; Cardoso, 2021, p.20). Por ser um espaço de debate e difusão de informações e de formação em direitos humanos, pode influenciar positivamente os pais, estudantes e a comunidade. Assim como deve ser “[...]um local de acolhimento, proteção e apoio solidário aos diretamente atingidos pela violência” (Brasil, 2007, p. 42). Ao se integrar ao SGDCA a escola passa a ser um dos locais no qual os sujeitos podem encontrar orientações e encaminhamentos em situações de violação de direitos.

RESULTADOS

A proteção integral requer uma adequada comunicação e princípios orientativos estabelecidos na escola para que os profissionais encontrem-se preparados para atuarem na prevenção e na proteção dos direitos quando violados. Entre 59 profissionais da educação, apenas um relatou desconhecimento sobre os fluxos de atendimento e encaminhamento para a Rede de Proteção, indicando alta



participação escolar na garantia da proteção integral. Com relação aos principais 65 riscos que vulnerabilizam a garantia de direitos, questionou-se: A escola já realizou encaminhamentos para outra política, programa ou serviço para atender às necessidades de algum estudante? Qual foi o motivo/objetivo do encaminhamento à rede de serviços? Essa pergunta permitia mais de uma resposta dos participantes, agrupadas na tabela 1.

Tabela 1 – Encaminhamentos escolares para atendimento dos estudantes

Encaminhamentos à rede de serviços	N de pessoas	%
Proteção às violações de direitos humanos	42	71%
Situação de abuso e exploração sexual	39	66%
Atendimento a serviços de saúde	39	66%
Garantia do direito à alimentação, à soberania alimentar	32	54%
Políticas de proteção à infância	31	52%
Situação de risco em relação a moradia	25	42%
Envolvimento com uso de álcool e outras drogas	25	42%
Acompanhamento a necessidades especiais voltadas às Pessoas com Deficiência	24	41%
Violação de direitos de algum familiar do estudante	19	32%
Situação de trabalho infantil	17	29%
Total de respondentes	59	

Fonte: Eyng, 2023, et al.

Os dados revelam que, diante das situações de risco e vulnerabilidade, a escola precisa estar atenta às políticas de proteção à infância, atuando proativamente para garantir a proteção integral. Nesse sentido, é fundamental a articulação intersetorial, o diálogo de saberes e ações nas diversas políticas públicas, para que haja efetividade no atendimento às necessidades multidimensionais de proteção das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

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: Câmara dos Deputados, 1990.



Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2024. 66

BRASIL. **Resolução n.º 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=10442>. Acesso em: 30 jul. 2024

BRASIL. **Alfabetização e diversidade proteger para educar**: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2007. (Cadernos SECAD, 5). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/cad_escolaqprotege.pdf Acesso em: 30 jul. 2024

EYNG, A. M; CARDOSO, J. C. O direito à educação em situação humanitária – contornos intersectoriais nas práticas profissionais. In EYNG, A. M; COSTA, R. R. (org.). **Educação e formação de professores**: inspirações, espaços e tempos. Curitiba: CRV, 2021. 314 p. (Coleção Educação e formação de professores, v. 1). Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1632484257-educacao-e-formacao-de-professores.pdf> Acesso em: 31 jul.2024

EYNG, A. M. (*et al.*). **Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade** = Educación y bienestar: gestión participativa de la mejora de la calidad de vida en la escuela y en la comunidad: volume I - comunidades educativas latino-americanas - visão geral = visión general / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Direitos Humanos e Formação de Professores; coordenação: Ana Maria Eyng. – Curitiba: [s.n.] ; 2023, 331 p.: il.; 21 cm. – (Coleção de relatórios de dados (2022-2023)); v.2

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 15, n. 14-15, p. 231–239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MONTEIRO, S. R. da R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 29-40, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SARMENTO, M. J. **Pobreza infantil**: factos, interpretações e desafios políticos. (pp. 179-191). In M. J. Sarmento, M.J.; Veiga, F. (orgs.). **Pobreza das crianças**: realidades, desafios, propostas. V.N. Famalicão: Húmus, 2010.

SPOSATI, A. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katál**. Florianópolis, v.14, n.1, p.104-115, jan./jun.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/gSVtvRvWHTzhpPRLdghh59c/> Acesso em: 31 jul.2024

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.



O TRABALHO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

CHILD LABOR: SOME REFLECTIONS IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Johanna Ortiz Zuñiga¹

Andressa Teles Bastos da Silva²

Flávia Kruk Faot³

Palavras-chave: Trabalho Infantil; Crianças; Adolescentes; Exploração; Educação.

Keywords: Child labor; Children; Adolescents; Exploitation; Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolve de forma breve a problemática do trabalho infantil, realidade que atingiu, no ano de 2022, 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos (Brasil, 2023).

Nesse sentido, elenca-se a seguinte problemática: de que forma o trabalho infantil se apresenta? E, como objetivo, refletir a questão do trabalho infantil e a sua relação com o direito à educação. A metodologia utilizada nesta investigação compreende a pesquisa qualitativa.

O trabalho infantil é uma violação de direitos das crianças, pois elas deveriam estar estudando, brincando vivendo sua etapa de infância e não trabalhando.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988 (CF), prescreve o seguinte:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, johanna.zuniga@pucpr.edu.br

² Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, andressa.bastos@pucpr.edu.br

³ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, flavia.faot@pucpr.edu.br



Assim, percebe-se que a CF preza pela proteção integral da criança e do adolescente, nesta mesma linha trabalha o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Cabe refletir sobre o trabalho infantil, no qual a criança é exposta a riscos, esta pode ser vítima de diversas formas de abuso, como, por exemplo, no âmbito da arte e do esporte, nestes os menores as vezes são expostos a longas horas de trabalho causando assim cansaço e estresse (Alvim; Silva; Vieira, 2020). Isto é um grande problema, pois a criança deveria estar estudando, brincado, realizando atividades próprias da sua idade.

No Brasil, qualquer forma de trabalho é proibida para menores de quatorze anos de idade, com exceção na condição de aprendiz, que deve garantir, ao menor trabalhador, condições para acesso e frequência à escola, atividades adequadas ao desenvolvimento e espaços laborais seguros (Brasil, 1990).

Entretanto, mesmo com a previsão de condições legislativas que deveriam proibir situações de exploração da mão de obra infantil, Torres e Garcias (2020) mostram que, no país, tornou-se corriqueiro ver crianças conciliando estudo e trabalho, o que, muitas vezes, pode acarretar a evasão escolar.

Em território brasileiro, no ano de 2022, “[...] havia 756 mil pessoas de 5 a 17 anos de idade em ocupações consideradas como piores formas de trabalho infantil [...] o que representava 46,2% do total de pessoas desse grupo etário que realizavam atividades econômicas” (Brasil, 2023, p. 6). A classificação das piores formas de trabalho infantil, descritas no Decreto n.º 6.481/2008, aponta atividades em diversos setores econômicos que colocam riscos eminentes à saúde física e psíquica dos sujeitos em desenvolvimento (Brasil, 2008).

Com a prática do trabalho infantil, os menores terminam abandonando a escola pois é difícil conciliar trabalho e escola, como também muitas vezes ou melhor na maioria das vezes, esses trabalhos são realizados em longas horas de trabalho (Alvim, Silva e Vieira, 2020).

RESULTADOS

Esta pesquisa objetivou refletir a questão do trabalho infantil e a sua relação



com o direito à educação. A legislação analisada prevê a proteção dos menores como sujeitos de direitos, no entanto estes não estão sendo garantidos. Os autores citados trazem como consequências do trabalho infantil a evasão escolar, crianças que trabalham e estudam ao mesmo tempo, riscos eminentes à saúde física e psíquica dos sujeitos em desenvolvimento. Observou-se, por meio da pesquisa, que algumas das formas que o trabalho infantil se apresenta é por meio da arte e do esporte, na qual crianças e adolescentes são submetidos a extensas horas de trabalho, dificultando seu acesso pleno ao direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Barbara; SILVA, Elza Fagundes da; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Trabalho infantil: consequências para a saúde e a educação das crianças. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–16, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5804. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5804>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 3o, alínea “d”, e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

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. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente#:~:text=O%20Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%2C%20Lei%20Federal%20n%C2%BA,priorit%C3%A1ria%20por%20parte%20da%20fam%C3%ADlia%2C>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Trabalho infantil de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016/2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102059_informativo.pdf. Acesso



em: 12 ago. 2024.

70

TORRES, Carlos Alberto Ramos; GARCÍAS, Marcos de Oliveira. Heterogeneidade do impacto do trabalho infantil no rendimento escolar do Paraná. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 626–650, 2020. DOI: 10.18222/eae.v31i78.7705. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7705>. Acesso em: 23 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
Laboratório de
Educação e
Inovação em
Aprendizagem

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sistema de
Inovação e
Resposta em
Educação e
Formação

Universidade de
Witten

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUPERAÇÃO DA POBREZA INFANTIL E DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

71

TEACHER TRAINING IN OVERCOMING CHILD POVERTY AND SOCIAL INEQUALITIES

Priscila Moraes Tosta¹
Ana Maria Eyng²

Palavras-chave: Formação de professores; Pobreza Infantil; Desigualdades Sociais.

Keywords: Teacher training; Child poverty; Social inequalities.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto a relação entre formação de professores e pobreza infantil, que continua afetando a população, principalmente as crianças, resultando em violações de direitos essenciais. Busca-se responder a seguinte questão: De que forma ocorre a formação de professores para atuarem na superação da pobreza infantil e das desigualdades sociais? Assim, temos como objetivo: identificar as contribuições da formação de professores na superação da pobreza infantil e das desigualdades sociais.

O estudo possui abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e está relacionado a uma pesquisa de campo (2022-2023), com a participação de 59 professores de quatro escolas de educação básica do Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pobreza infantil representa um grave problema da sociedade contemporânea, uma vez que “[...] a vivência da pobreza por uma criança reveste-se de uma gravidade acrescida relativamente aos restantes grupos populacionais” (Bastos *et al*, 2008, p.8), essa vivência produz como efeito prejuízos a curto, médio e longo prazo que afetam o bem-estar, além de manter o ciclo familiar de pobreza, como afirma Sarmiento (2010, p.180) “[...] a pobreza das crianças tem efeitos individuais e geracionais que são mais repercutivos e continuados que noutras idades”.

¹ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, priscila.tosta@pucpr.edu.br

² Doutora em Educação, PUCPR, ana.eyng@pucpr.br



Além da pobreza produzir a violação de direitos, a pobreza acompanha às 72
crianças e adolescentes à escola, pois: “[...] as escolas públicas podem ser
identificadas como escolas dos pobres” (Arroyo, 2019, p.106).

Nesse sentido, cabe questionar se as escolas, assim como seus profissionais
estão preparados para atender as necessidades das crianças em situação de
pobreza, tais como: fome, doenças, falta de condições monetárias para adquirir
produtos básicos de higiene, vestuário, entre outros, e “nas escolas públicas não há
como ignorar os corpos precarizados que chegam marcados pela fome, pelos
sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças” (Arroyo, 2019, p.11).

Nesse sentido, para atenuar a pobreza e a desigualdade social é imprescindível
a adoção de políticas públicas inclusivas e redistributivas que promovam a igualdade
de oportunidades e o acesso equitativos dos serviços públicos essenciais para
promover a justiça social. No entanto:

Enquanto a pobreza for vista como um déficit quantitativo e natural a ser
sanado, a vontade política de erradicá-la não será mobilizada. A pobreza só
chegará ao fim quando for vista com uma violação dos direitos humanos e,
como tal, abolida (Sané, 2004, p.28).

Dessa forma, é essencial reconhecer que a pobreza e a desigualdade social vão
além de questões econômicas, abrangem também questões políticas, éticas e morais
e que demandam ações concretas e inevitáveis por parte de governos, instituições, e
de toda a sociedade, pois só assim, poderemos desenvolver uma sociedade mais
justa e igualitária, transformando o presente e o futuro de crianças e adolescentes.

Quanto à formação de professores é imprescindível ressaltar que ela
desempenha um papel fundamental na superação da pobreza infantil e das
desigualdades sociais, pois esses profissionais têm condições de ser agentes de
transformação na vida de crianças e adolescentes, principalmente daqueles que
vivem em situações de vulnerabilidade social.

Porém, o processo formativo dos profissionais da educação é repleto de desafios
que envolvem transformações sociais, falta de valorização e reconhecimento. Por
outro lado, a diversidade dos desafios não estão restritos apenas à formação, mas
também ao próprio exercício da profissão, pois: “[...] o exercício da docência é um
trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades,
intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas” (Gatti *et al*, 2019,



p.41).

73

Para atender aos desafios da pobreza infantil e das desigualdades sociais, os professores precisam ter sensibilidade às diferentes realidades enfrentadas das crianças e adolescentes, sendo essencial que sejam qualificados para reconhecer as dimensões da pobreza e suas consequências.

RESULTADOS

Na análise da relação entre a formação de professores e pobreza infantil, que evidencia a fragilidade e violação de direitos de crianças e adolescentes, consideramos as percepções de professores sobre os direitos prioritários para o conjunto de estudantes que atendem. Os professores participantes da pesquisa atuam em contextos marcados pela vulnerabilidade e pobreza infantil. Nas respostas consideram que o direito à educação (28%) e a proteção contra todas as formas de violência (18%) são os direitos mais importantes para as crianças, além de avaliarem a garantia do conjunto de direitos de crianças como médio (37,29%).

Quando questionados se a escola já realizou encaminhamentos para outra política, programa ou serviço para atender alguma necessidade dessas crianças, os resultados indicam: proteção às violações de direitos humanos (14,3%), atendimento a serviços de saúde (13,3%), situação de abuso e exploração sexual (13,3%).

Sobre se a escola orienta como proceder no encaminhamento de situações de violências contra as crianças e o adolescentes, (87,5%) dizem conhecer e (12,5%) dizem não conhecer.

Em relação ao conhecimento dos professores sobre ações do Programa Saúde na Escola, da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança – PNAISC (Brasil, 2018), realizadas na sua instituição, os professores relataram não saber informar (71,2%), sim (23,7%) e não (5,1%).

Os documentos que abordam a formação inicial dos profissionais da educação expressam a necessidade de uma formação voltada para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, entretanto, na prática percebe-se a falta de conhecimento dos profissionais para essas ações.

A formação de professores deve contemplar princípios, conhecimentos, valores e atitudes que garantam ações concretas na proteção, promoção e reparação dos



direitos da infância, visando a dignidade humana e partindo do princípio de reconhecer as desigualdades sociais e a pobreza infantil presente na sociedade brasileira. 74

Dessa forma, a atuação de professores formados com estes conhecimentos, princípios e valores pode contribuir significativamente para que os direitos das crianças sejam reconhecidos, respeitados e garantidos, diminuindo os riscos e consequências da pobreza e das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BASTOS, Amélia; FERNANDES, Graça Leão; PASSOS, José; MALHO, Maria João. **Um olhar sobre a pobreza infantil**: análise das condições de vida das crianças. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança**: orientações para implementação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

SANÉ, Pierre. Pobreza, a próxima fronteira na luta pelos direitos humanos. *In*: WERTHEIN, Jorge; NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: Traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: UNESCO, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil**: Realidades, desafios e propostas. (orgs). Famalicão: Edições Húmus, 2010.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PÓS-PANDEMIA

75

TEACHER PERCEPTIONS ABOUT THE RIGHT TO EDUCATION IN POST-PANDEMIC CONTEXTS

Mônica Luiza Simião Pinto¹
Priscila Moraes Tosta²
Ana Maria Eyng³

Palavras-chave: Direito à educação; Educação Básica; Pós-pandemia.

Keywords: Right to education; Basic Education; Post-pandemic.

INTRODUÇÃO

Este resumo busca refletir sobre a percepção de docentes da Educação Básica sobre o direito à educação em contextos de pós-pandemia de Covid-19. Novos desafios emergiram, pois além do retorno às atividades escolares de forma presencial, ocorreram mudanças comportamentais nos estudantes e os próprios docentes tiveram que se readaptar. Diante das inúmeras desigualdades já existentes, os estudantes que se encontravam numa situação de pobreza infantil, tiveram seus direitos ainda mais fragilizados. Assim, busca-se responder a seguinte questão: Qual a percepção dos docentes da Educação Básica quanto à garantia do direito à educação em contextos de pós-pandemia?

O estudo possui uma abordagem qualitativa (Minayo, 2011) e está relacionado a uma Pesquisa de campo (2022-2023), com a participação de 59 professores de quatro escolas de educação básica do Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O direito à educação é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, além de proporcionar a construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), monica.simião82@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, priscila.tosta@pucpr.edu.br

³ Doutora em Educação, PUCPR, ana.eyng@pucpr.br



entendido como “[...] um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. 76 (Claude, 2005, p. 37).

As políticas públicas desempenham um papel essencial na garantia do direito à educação. Entre as quais destacamos: a Constituição Federal (Brasil, 1988) que estabelece a educação como direito fundamental de todos/as e deve ser garantido pelo Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) que traz no Art. 205 que “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa”. Entre os princípios que regem a educação a LDB aponta no Art. 206 para a “[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] IV - gratuidade do ensino público [...] VII - garantia do padrão de qualidade” (Brasil, 1996).

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.(Brasil, 2010)

Assim, a educação é uma poderosa ferramenta para a transformação social. Para Cury (2014, p.53) “Como se trata [...] de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja [...] cercado de todas as condições”. Por este motivo, é imprescindível a realização de ações conjuntas entre governo, instituições educacionais e sociedade civil.

RESULTADOS

Os resultados demonstram que os educadores têm consciência da importância da educação, pois entre os direitos mais importantes apontam a educação (28%), a proteção contra todas as formas de violência (18%) e a saúde (17%).

Sobre o retorno às atividades presenciais na escola, perceberam que os estudantes manifestaram dificuldade de concentração nas atividades de estudo (22,9%), dificuldade em acompanhar a quantidade e o ritmo das atividades (20,4%), dificuldade de compreensão das atividades programadas (20,0%), dificuldade na relação com os colegas (18,8%), dificuldade na relação com os professores (17,5%) e não observaram dificuldades (0,4%).



Acerca da aprendizagem dos estudantes, no retorno presencial, sentiram que 62,7% dos estudantes tiveram mais dificuldades que nas aulas remotas, 18,6% tiveram os mesmos tipos de dificuldade, 18,6% tiveram menos dificuldade. Apontaram que 83,5% das escolas ofereceram atividades e/ou projetos de recuperação e 11,8% não ofereceram.

Com relação aos resultados de aprendizagem, 6,8% indicaram que foram os mesmos obtidos durante a pandemia, 35,6% que foram melhores, 39,0% que foram piores e 18,6% não souberam dizer.

A percepção dos profissionais sobre a garantia do direito à educação demonstra que reconhecem a importância desse direito para os sujeitos. Indica também que mesmo sendo oferecidas formas de recuperação, os estudantes no retorno pós-pandemia apresentaram mais dificuldades. Os resultados de aprendizagem no retorno presencial foram pontuados de forma muito próxima com relação aos melhores e piores resultados.

Os dados apresentados levam à reflexão sobre o aumento das desigualdades sociais mediante a pandemia. Crianças e adolescentes, cujos direitos já eram negligenciados, passaram a enfrentar condições mais severas de pobreza infantil. Com o retorno presencial, os problemas continuaram a ser evidenciados, sendo a garantia do direito à educação uma oportunidade para o acesso a recursos básicos e direitos fundamentais. Neste cenário, reforça-se a necessidade e a importância de políticas públicas e educacionais, que objetivem a redução de desigualdades e que possam garantir uma educação de qualidade social para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Toda%20crian%C3%A7a%20ou%20adolescente%20tem,pessoas%20dependentes%20de%20subst%C3%A2



ncias%20entorpecentes.>. Acesso em: 25 jun. 2024.

78

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

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**, v. 17, n. 3, pp. 621-626. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

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.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



EXTENSÃO E CURRÍCULO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

79

Extension and Curriculum: possible path for human rights education

Mônica Luiza Simião Pinto¹

Thais Pacievitch²

Dione Mari Caetano³

Ana Maria Eyng⁴

Palavras-chave: Extensão; Educação em Direitos Humanos; Currículo.

Keywords: Extension; Human Rights Education; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto a análise da obrigatoriedade da extensão nos currículos da educação superior como uma possibilidade de efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH). A Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), estabeleceu o mínimo de 10% do total de créditos curriculares nos cursos de graduação voltados a programas e projetos de extensão universitária. Dessa feita, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 07/2018, que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), definiu pontos de referência das concepções teórico-práticas da extensão a serem seguidos nas políticas, no planejamento, na gestão e na avaliação das Instituições de Ensino Superior. Paralelamente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 01/2012 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sendo esta entendida como um dos eixos fundamentais do direito à educação (Brasil, 2012).

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), monica.simião82@gmail.com

² Doutora em Educação, PUCPR e Universidade Federal do Paraná (UFPR), thais.pacievitch@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação pela PUCPR, PUCPR e UFPR, dione.caetano@pucpr.edu.br.

⁴ Doutora em Educação, PUCPR, ana.eyng@pucpr.br.



Neste cenário, questiona-se: as abordagens de uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES Pública) relacionadas à inserção da extensão no currículo da educação superior é um caminho possível para a efetivação da EDH? Objetiva-se analisar o processo de curricularização da extensão numa IES, visando a EDH. A pesquisa referenda-se numa abordagem qualitativa (Minayo, 2011), por meio de revisão bibliográfica e estudo documental das políticas nacionais e das políticas institucionais da IES investigada. Na análise são elencadas as categorias: extensão, EDH e currículo. Os resultados indicam que a IES Pública busca incorporar as premissas das políticas nacionais em suas concepções e práticas ligadas à extensão, contribuindo para a EDH.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A extensão é entendida a partir de sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, sendo “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Forproex, 2012).

Por sua vez, a EDH “refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos”, além de estar vinculada “em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã” (Brasil, 2012).

Os Direitos Humanos (DH) constam na Resolução CNE/CES n. 07/2018 (Brasil, 2018) como parte da concepção e prática, incentivando a “promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas”, especialmente as relacionadas às áreas de “comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho”, articulando com políticas e práticas relacionadas “às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena” (Brasil, 2018).

RESULTADOS

Em pesquisa realizada em uma IES Pública, foram selecionadas 49 ações cujas temáticas têm relação com os DH (Pacievitch; Eyng, 2024). Observou-se que a



BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE 2018. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: < <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, pp. 621-626. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. Direitos Humanos na extensão universitária: ações com potencial de inovação social. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa vista, ano VI, v.18, n.53. 2024. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4502/1167>>. Acesso em 10 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



PERCEPÇÕES SOBRE BEM-ESTAR E QUALIDADE DE VIDA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

WELL-BEING AND QUALITY OF LIFE IN CONTEXTS OF CHILD POVERTY

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco¹
Ana Maria Eyng²

Palavras-chave: Bem-Estar; Qualidade de Vida; Pobreza Infantil.

Keywords: Well-being; Quality of life; Child Poverty.

INTRODUÇÃO

O presente texto reflete acerca das percepções que crianças e adolescentes, marcadas pelos territórios da pobreza infantil, possuem sobre o bem-estar e qualidade de vida em seus cotidianos.

Os dados apresentados, são provenientes da pesquisa empírica intitulada: “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (EYNG *et. al.*, 2023), realizada pelo grupo de pesquisas “Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de professores”, vinculado ao PPGE da PUCPR. O objetivo da pesquisa buscou “analisar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva do bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário” (EYNG *et. al.*, 2023).

A pesquisa apreendeu percepções de 462 estudantes da educação básica, 95 familiares e 125 profissionais da educação de 14 distintas instituições educacionais

¹Pós-doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR (bolsista PDJ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em parceria com a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – FA). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais – CES – da Universidade de Coimbra. Especialista em Antropologia Cultural, Educação Especial e Inclusiva e graduado em Filosofia e Pedagogia. É professor-pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1498-2351> Email: eduardo.pva@hotmail.com.

²Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR.



localizadas no Brasil, México, Bolívia, Chile e Colômbia.

Devido a extensão da pesquisa, optou-se metodologicamente por trazer para a discussão neste texto somente os dados referentes aos 110 estudantes do sul e sudeste brasileiro. Desses estudantes, 54,5% são pertencentes ao gênero masculino, 44,5 ao feminino e 0,9% identificam-se como gênero não binário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pobreza infantil analisada em uma perspectiva multimensional considera, além dos aspectos econômicos, as dinâmicas sociais, culturais, políticas, históricas e geográficas. Assim, quando analisada multidimensionalmente, a pobreza infantil incide diretamente na negação e não garantia dos direitos de proteção, participação e provisão das crianças e adolescentes, e, conseqüentemente na construção e manutenção de seu bem-estar e qualidade de vida (SARMENTO; VEIGA, 2010; BASTOS, 2016; OLIVEIRA, 2014; EYNG, et al., 2023).

O conceito de bem-estar é pluridimensional e tende a variar de acordo com as concepções socioculturais vigentes, todavia, é amplamente compreendido como “[...] a satisfação de um conjunto diversificado de necessidades materiais e imateriais” (BASTOS, 2016, p. 30), que possibilitam a garantia e acesso a condições de uma vida digna.

RESULTADOS

As percepções dos estudantes foram categorizadas em nove distintas categorias recorrentes sendo elas:

- 1) Bem-estar compreendido como garantia de direitos. As percepções abrangiam respostas que relacionavam bem-estar com acesso a direitos (2,7%);
- 2) Provisão: relacionado ao acesso aos direitos básicos como alimentação, segurança financeira e bens materiais (1,4%);
- 3) Proteção: percebido como segurança/proteção física e emocional (2,7%);
- 4) Participação: interrelacionado com as relações interpessoais, ao respeito



- e a convivência familiar e comunitária (6,8%);
- 5) Saúde: bem-estar relacionado à saúde integral (24,5%);
 - 6) Intrapessoal: sentir-se confortável consigo mesmo e com suas ações, intimamente relacionado a dimensão emocional (42,1%);
 - 7) Qualidade de vida: bem-estar enquanto qualidade da vida (2,1%);
 - 8) Equilíbrio: bem-estar relacionado enquanto equilíbrio nas diferentes dimensões subjetivas (2,7%);
 - 9) Satisfação: como sinônimo de satisfação e realização (2,7%);
 - 10) Outros: não ter problemas, paz, lazer, ter amigos, felicidade, sociedade justa etc. (12,9%). (EYNG *et al.*, 2023).

Conforme exposto nas categorias recorrentes, as percepções dos estudantes participantes do estudo indicam reivindicações e denuncia que os direitos, historicamente conquistados pela infância, ainda são negados e não garantidos em seus cotidianos.

Tais percepções, sugere que a pobreza infantil multidimensional, a qual estão submetidas a grande maioria da população de crianças e adolescentes brasileira, é “caracterizada pela falta de recursos de suporte e estímulo desenvolvimental e pela exposição ambiental ao risco físico e psicossocial”. E, suas consequências, são “prejudiciais ao Bem-estar físico, cognitivo, socioemocional e comportamental das crianças [e adolescentes]” (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In: BASTOS, A.; VEIGA, F. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 27-34.

EYNG, Ana Maria *et al.*. **Educação e bem-estar**: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade. Relatório de pesquisa (2022-2025), Volume II. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2023.

OLIVEIRA, Vitor Hugo Pereira. **Bem-estar e qualidade de vida de crianças em contexto de pobreza**. Orientador: Paula Cristina Martins. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, PT, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35891/1/Vitor%20Hugo%20Perei>



ra%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

86

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Famalicão: Húmus, 2010.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



UM ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO E I/MIGRANTES: BULLYING, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO

87

A LITERATURE REVIEW STUDY ON EDUCATION AND I/MIGRANTS: BULLYING, DISCRIMINATION AND PREJUDGEMENT

Johanna Ortiz Zuñiga¹
Priscila Moraes Tosta²
Mônica Luiza Simião Pinto³

Palavras-chave: Educação; Migrantes; Bullying; Discriminação; Preconceito.

Keywords: Education; Migrants; Bullying; Discrimination; Prejudgement.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de um estudo de revisão sobre educação e i/migrantes⁴. Artigos chamaram a atenção por trazerem a relação da educação para i/migrantes com o bullying, preconceito e discriminação. Parte-se da questão: quais os motivos apontados em produções sobre educação e i/migrantes no período de 2009 à 2023 para o bullying, preconceito e discriminação? Busca-se identificar quais são os motivos e refletir acerca da importância da escola neste cenário.

Para o estudo foi utilizada a base SciELO, com o uso do Mendeley, numa abordagem qualitativa (Minayo, 2011) e com análise de conteúdo (Bardin, 1977).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Ortega (2010), o Bullying é uma das formas mais comuns de violência escolar, em que uma pessoa é exposta de forma sistemática a atos agressivos e contínuos. Afeta toda a comunidade escolar e “significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros” (Amorim; Eyng, 2013, p.197).

¹ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, johanna.zuniga@pucpr.edu.br

² Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, priscila.tosta@pucpr.edu.br

³ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), monica.simiao82@gmail.com.

⁴ Realizado na disciplina de Estudos de Revisão Sistemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



Borns (2020, p.10) cita: “Hassim [...] sofreu bullying severo na escola, o que o levou a trabalhar com pouca idade”. Taruselli (2020, p. 221) apresenta que devido aos atos que sofrem “acabam faltando alguns dias, deixam a escola por um tempo ou a abandonam definitivamente”⁷. 89

Aparecem ainda condição financeira, origem geográfica e desconhecimento, com 10% de incidência cada. Damergian (2009, p.255) traz a fala da professora: “pobre também tem aqui, o problema é eles terem vindo do nordeste”. Kohatsu, Ramos e Ramos (2020, p.4) expõem outra fala: “percebo [que] muito do preconceito e da discriminação passa justamente por ele ignorar a condição do outro”.

Os artigos revelam que as situações vividas são uma experiência dolorosa e variada. Gondin, Pinezi, e Menezes (2020, p. 619) relatam que no “trabalho de campo, houve cenas e relatos de discriminação e preconceito, em graus e dinâmicas variadas, por parte de professores, funcionários e alunos em relação aos bolivianos”. Lemp *et al* (2021, p.126) colocam que “as atitudes face à multiculturalidade na escola estão relacionadas com os preconceitos dos professores em relação aos imigrantes”⁸.

O estudo demonstrou os diversos motivos que levam ao bullying, preconceito e discriminação em relação aos estudantes i/migrantes e a importância de se refletir sobre isso. Evidencia que a escola desempenha papel fundamental na construção da cultura da paz e do respeito, devendo promover encontros e celebração da diversidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cloves Antonio de Amissis; EYNG, Ana Maria. O professor e o manejo de condutas antissociais em sala de aula: violências, indisciplinas e bullying. *In*: EYNG, Ana Maria (org). **Direitos Humanos e Violências nas Escolas**. Desafios e questões em diálogo. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BANDEIRA, Lourdes. BATISTA, Analía Soria. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n.1, p.119-141, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100007/8767>> Acesso em: 10 jul. 2024.

⁷“Terminan faltando solo unos días, dejan la escuela por un tiempo o la abandonan definitivamente”. Tradução das autoras.

⁸ “That attitudes to multiculturality at school are related to teachers prejudices towards immigrants” Tradução das autoras.



8 jun. 2024.

91

MARIN-BEVILAQUA, Joel Orlando; FEIXA-PÀMPOLS, Carles; NIN-BLANCO, Roser. Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 2. p. 493-514, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000200004&lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês e LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**, v.15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/5070/4464>>. Acesso em 10 jul. 2024.

ORTEGA, Rosário. (coord.). **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dHg75yG4kS6QrryvQ984Jbs/?lang=pt#>. Acesso em: 8 jun. 2024.

TARUSELLI, María Eugenia. “ ¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir...” Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. **Runa**, Buenos Aires, v. 41, n. 1, p. 211-227, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282020000100211&lang=pt. Acesso em: 8 jun. 2024.



COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATRAVÉS DA CULTURA DO CUIDADO 92

Combat violence against children and adolescents through the culture of care

Andréa de Araújo Ferreira¹
Johanna Ortiz Zuñiga²

Palavras-chave: Violência; Crianças; Adolescentes; Escola; Proteção.

Keywords: Violence; Children; Teenager; School; Protection.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, discute de forma breve a problemática sobre violência de crianças e adolescentes no país, esta produção parte de pesquisa realizada em um projeto sobre violência contra crianças e adolescentes que envolve a sociedade civil. Neste contexto, questiona-se estratégias para garantir a prevenção da violência das crianças e adolescentes na sociedade levando em consideração pesquisas recentes realizadas sobre a temática. Deste modo, determinou-se o seguinte problema: “qual o papel da escola diante da violência contra crianças e adolescentes?” e tem como objetivo refletir sobre estratégias educacionais que visem ensinar aos estudantes a prevenção da violência no ambiente em que se encontram.

Portanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, numa pesquisa bibliográfica exploratória, que analisa produções científicas que discutem a temática em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de qualquer coisa, é fundamental compreender o conceito de violência,

¹Graduada em Licenciatura em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, andrea.araujo@pucpr.edu.br.

² Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, johanna.zuniga@pucpr.edu.br.



em: 23 jul. 2024.

95

ROCHA, Renata Cristina Alves da; ROSANELI, Caroline Filla; CARLI, Eliane Freire Rodrigues de Sousa de; SANCHES, Mario Antônio. Infâncias violadas e as vulnerabilidades na violência sexual infantil: Uma revisão integrativa. **Desidades**, Revista científica da infância, adolescência e juventude, n°34, p. 219 – 238, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.48011>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/48011>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, Gildo Lopes de; DUVERNOY, Doriele Andrade. Práticas Restaurativas: círculos de construção de paz com e para a comunidade escolar no enfrentamento da violência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 266–286, 2023. DOI: 10.14295/momento.v32i01.14388. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14388>. Acesso em: 23 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



BEM-ESTAR E INTERSETORIALIDADE: NECESSIDADES TERRITORIAIS INSCRITAS NA AGENDA DO CONTEXTO EDUCACIONAL

96

Well-being and intersectorality: territorial needs included in the educational context agenda

Marcos Antonio Klazura¹
Elaine Cristina de Rezende Rocha²
Tiago Gomes Alves Mörking³
Ana Maria Eyng⁴

Palavras-chave: Bem-estar; Políticas Públicas; Intersectorialidade; Educação.

Keywords: Well-being; Public Policies; Intersectorality; Education.

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o bem-estar, entendido como acesso ao conjunto de direitos que visam atender as necessidades multidimensionais dos sujeitos e resultado das articulações intersectoriais das políticas públicas territoriais que respondem às demandas sociais. O objetivo é refletir sobre a relação da materialização do bem-estar com a intersectorialidade das políticas públicas territoriais, considerando o contexto educacional.

Na análise utilizamos dados empíricos de uma pesquisa sobre educação e bem-estar, que identifica percepções de estudantes, educadores e familiares sobre a qualidade de vida na escola e na comunidade. Os dados foram coletados em 2022 em treze instituições de educação básica em cinco países: Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e México. Optou-se por um recorte dos participantes do Brasil, com 110 estudantes, 59 educadores e 13 familiares de quatro instituições de ensino no sul do país: duas no Paraná, uma em Santa Catarina e uma em São Paulo.

A reflexão integrou os dados empíricos à pesquisa bibliográfica, orientada pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com a intenção de responder: como a intersectorialidade das políticas públicas pode contribuir para a construção do

¹ Doutorando em Educação, PUCPR e-mail: marcosklazura@gmail.com

² Doutoranda em Educação, PUCPR e-mail: elainecrezende@yahoo.com.br

³ Mestrando em Educação, PUCPR e-mail: tiago314gomes@gmail.com

⁴ Professora e Pesquisadora PPGE, PUCPR e-mail: eyng.anamaria@gmail.com



bem-estar diante das necessidades territoriais no contexto educacional?

97

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sarmiento (2015, p. 39) define o bem-estar por uma dupla dimensão: “concretiza-se no indivíduo mas é realizado no espaço social”. Isso compõe o atendimento integral as necessidades fundamentais de sobrevivência, na interação com o ambiente social, ao mesmo tempo em que inclui aspectos econômicos e sociais, como acesso a bens essenciais e justiça social.

Bastos (2016) conceitua bem-estar como o resultado da materialização dos direitos que visam atender de forma integral as necessidades humanas materiais e imateriais. A ausência ou insuficiência desse atendimento é constatada nas demandas territoriais da população nos espaços educacionais.

A intersectorialidade é crucial para atender às necessidades dos sujeitos de um território de forma totalizadora. Junqueira (2019, p. 57) afirma que “a intersectorialidade incorpora a ideia de integração de território, de equidade, enfim, dos direitos sociais”. Essa estratégia é vital para materializar o bem-estar, superando a fragmentação da aplicação das políticas públicas sociais.

Essa perspectiva coletiva orienta novas formas de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir um acesso igualitário. Isso altera a articulação dos diversos segmentos governamentais e de seus interesses (Junqueira, 2019). Considerando que “é nos territórios que a intersectorialidade se materializa como condição essencial para a implementação de serviços públicos integrados, como resposta à multidimensionalidade da pobreza e à segregação socioespacial” (Wanderley; Martinelli; Da Paz, 2020, p. 9).

RESULTADOS

A pesquisa identifica a relação entre bem-estar e intersectorialidade, analisando a seguinte questão: quais demandas/necessidades territoriais, ao serem atendidas, podem potencializar o bem-estar coletivo para estudantes, famílias e comunidade? Importa destacar que as respostas de estudantes, educadores e familiares contemplam mais de uma categoria, conforme a tabela:

Tabela 1 - Demandas territoriais que ao serem atendidas potencializam o bem-estar

CATEGORIAS	ESTUDANTES		EDUCADORES		FAMILIARES	
<i>Garantia de direitos</i>	14	11,6%	28	27,8%	4	25%
<i>Provisão</i>	9	7,6%	29	28,8%	-	-
<i>Proteção</i>	2	1,6%	9	8,9%	1	6,2%
<i>Participação/convivência</i>	19	15,9%	3	2,9%	1	6,2%
<i>Saúde</i>	6	5%	16	15,8%	3	18,8%
<i>Intrapessoal</i>	3	2,5%	-	-	-	-
<i>Interpessoal</i>	9	7,5%	-	-	1	6,2%
<i>Infraestrutura</i>	10	8,3%	5	4,9%	1	6,2%
<i>Outros</i>	48	40%	11	10,9%	5	31,4%
Total	120	100%	101	100%	16	100%

Fonte: Eyng *et al.* (2023)

As categorias apresentadas são: garantia de direitos (acesso a direitos); provisão (aspectos materiais); proteção (segurança); participação/convivência (respeito e convivência comunitária); saúde (bem-estar físico e emocional); intrapessoal (dimensão pessoal/individual); interpessoal (atitudes que afetam outros); infraestrutura (melhorias prediais e urbanas); e outros (tranquilidade, preservação ambiental, não ter problemas e não sei). Quanto a categoria "outros" pode nos intuir alguns questionamentos: falta de pauta coletiva? Individualização dos direitos? Fragmentação da construção social e coletiva? e/ou também o resultado de diversas necessidades que precisam ser acessados?

As necessidades territoriais indicam diferenças e complementariedades entre as respostas de estudantes, educadores e familiares. Destacam-se: estudantes (Outros; Participação/convivência; Garantia de direitos); educadores (Provisão; Garantia de direitos; Saúde) e familiares (Outros; Garantia de direitos; Saúde). A percepção dos educadores destaca direitos explícitos, enquanto estudantes e familiares revelam outras necessidades escondidas na pulverização da categoria "Outros". Reitera-se então que a concretização do bem-estar coletivo requer a consolidação da intersectorialidade nas políticas públicas, atendendo às necessidades da população de um território.



REFERÊNCIAS

99

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.

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 *et al.*. **Educação e bem-estar**: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade = Educación y bienestar: gestión participativa de la mejora de la calidad de vida en la escuela y en la comunidad: volume II - unidades línguas portuguesa – visão geral / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores; coordenação: Ana Maria Eyng. – Curitiba : [s.n.] ; 2023. 268 p. : il. ; 21 cm. – (Coleção de relatórios de dados (2022-2023)); v.2

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. In: CORÁ, Maria Amelia Jundurian; MOTTA, Rodrigo Guimarães (org.). **Intersetorialidade e redes**: a trajetória do intelectual Luciano Antonio Prates Junqueira. São Paulo: Labrador, 2019. p. 49-61.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez. 2015.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; DA PAZ, Rosangela Dias Oliveira. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 137, p. 7–13, jan. 2020.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E BEM-ESTAR NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

100

Teacher Education from the Perspective of Human Rights and Well-Being in the School and Community

Eduardo Collete da Silva¹
Ana Maria Eyng²

Palavras-chave: Bem-estar; Formação de professores; Direito à educação; Direitos Humanos; Educação de qualidade.

Keywords: Well-being; Teacher Education; Right to Education; Human Rights; Quality Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objeto central de investigação os direitos da infância, com ênfase na formação de professores para a garantia do direito à educação em contextos humanitários. E tem-se como objetivo geral, analisar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva de pedagogias e tecnologias para o bem-estar de todos (as) no contexto escolar e comunitário.

O trabalho desenvolvido se orientou na abordagem qualitativa de pesquisa Bogdan e Biklen (1994), com aplicação dos procedimentos de revisão bibliográfica, documental e análise de dados empíricos.

A pesquisa bibliográfica se deu com base no banco de dados “Sistema de Información Científica Redalyc”, e para a pesquisa documental foram selecionados para análise: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), Resolução nº 1/2012, Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Resolução CNE/CP nº 2/2019. Os dados empíricos trazem as percepções de 59 educadores de quatro escolas sociais de educação básica: Paraná(2), Santa Catarina(1), São Paulo(1).

¹ Estudante de Pedagogia 8º período na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, collete.eduardo@pucpr.edu.br..

² Doutora em Educação, PPGE/PUCPR, ana.eyng@pucpr.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

101

O direito à educação é um princípio fundamental reconhecido internacionalmente como um alicerce para o desenvolvimento humano e social.

Segundo Volsi, Arrais e Moreira (2022, p.4) “a universalização da educação infantil como um direito, de todas as crianças é bem recente na história da educação brasileira. Somente na Constituição Federal de 1988 é que a criança foi concebida como sujeito de direitos e, teve, portanto, assegurado legalmente o direito à educação”.

Na Constituição (Brasil, 1988) e nas políticas educacionais infraconstitucionais é assegurado que todos(as), independentemente de origem, gênero, etnia ou condição socioeconômica, tenham acesso a oportunidades educacionais que promovam seu crescimento pessoal e cidadania ativa.

A formação de professores, também é um pilar essencial para assegurar o direito à educação de qualidade e o bem-estar. Educadores bem-preparados não apenas dominam conteúdos pedagógicos, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais, fundamentais para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes.

No entanto, para Silva, Caputo e Veras (2021, p.3) “se tornar professor é um processo complexo, já que está articulado com a finalidade do currículo oficial, com as legislações educacionais, mas também com as vivências das diversas realidades encontradas no âmbito escolar”.

Nesse sentido, a formação do professor acaba sendo um processo multidimensional que envolve vários componentes essenciais para garantir que esses educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma educação de qualidade (Silva, Caputo e Veras, 2021).

RESULTADOS

As percepções dos educadores de quatro instituições de educação básica reportam os desafios para a garantia do direito à educação e ao bem-estar, com destaque para as desigualdades e deficiência nas políticas públicas.

A "distribuição de renda desigual" (Relatório, v.II), é um problema persistente



que limita o acesso de muitas pessoas a recursos essenciais e impacta negativamente o bem-estar. "Situações precárias de saúde e alimentação" (Relatório, v.II), frequentemente resultantes dessa desigualdade, agravam as dificuldades enfrentadas por educadores e estudantes, influenciando diretamente sua capacidade de aprendizado e ensino.

"As desigualdades sociais e a falta de acesso da população às políticas públicas" (Relatório, v.II), reforçam essas dificuldades, criando barreiras para que a população atinja um nível adequado de qualidade de vida. A "falta de estrutura que afeta diretamente na qualidade de vida da população" (Relatório, v.II), tanto nas escolas quanto nas comunidades, impede o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, enquanto os "direitos violados" (Relatório, v.II), refletem a fragilidade na implementação e fiscalização das leis que deveriam proteger os cidadãos.

A "falta de políticas públicas adequadas" (Relatório, v.II), que perpetua esses problemas, deixando muitos sem o suporte necessário para superar adversidades. Além disso, "impostos absurdos, preços altos dos alimentos" (Relatório, v.II), que também tornam bens básicos inacessíveis para uma parte significativa da população, exacerbando a insegurança alimentar e a pobreza.

Esses fatores criam um ciclo vicioso que afeta não apenas o bem-estar imediato, mas também as perspectivas de longo prazo para o desenvolvimento humano e social. Para promover verdadeiramente o bem-estar, é essencial abordar essas questões de maneira integrada e com políticas eficazes que garantam igualdade de oportunidades e justiça social.

Nesse contexto, as noções de bem-estar dos professores se expandem, envolvendo o físico e o emocional. A pesquisa mostra que educadores consideram a situação do país uma situação crítica.

REFERÊNCIAS

Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de**



Educação em Direitos Humanos . Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidencia da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

Eyng, Ana Maria *et al.* Educação e bem-estar: **gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade**: volume II - unidades línguas portuguesa – visão geral / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores; coordenação: Ana Maria Eyng. – Curitiba: [s.n.]; 2023, 268 p.: il.; 21 cm. – (Coleção de relatórios de dados (2022-2023); v. 2

Silva, Daiane da Luz; Caputo, Maria Constantina; Veras, Renata Meira. **Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior**. Educação e Pesquisa. 2021;47():e24451.,

Volsi, Maria Eunice França; Arrais, Luciana Figueiredo Lacanallo; Moreira, Jani Alves da Silva. **Educação infantil no Brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores**. Acta Scientiarum. Education, v. 44, e53590, 2022.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



FATORES DE RISCO QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DE VIDA (QV) E NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT) DOCENTE

104

RISK FACTORS THAT INTERFERE WITH QUALITY OF LIFE (QOL) AND QUALITY OF WORK LIFE (QWL) TEACHER

Guimarães, Wanessa Aparecida¹
Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski²

Palavras-chave: 1. Professor; 2. Qualidade de vida; 3. Qualidade de vida no trabalho; 4. Riscos para a qualidade de vida.

Keywords: 1. Teacher; 2. Quality of life; 3. Quality of life at work; 4. Risks to quality of life.

INTRODUÇÃO

Qualidade de vida (QV) e qualidade de vida no trabalho (QVT) é um tema que vem se tornando cada vez mais visível na sociedade contemporânea, sendo relevante trazer essa discussão para o âmbito docente, uma vez que os profissionais da educação estão cada vez mais expostos a riscos físicos e mentais. A presente pesquisa teve, como objetivo geral, identificar quais os fatores de risco que afetam a qualidade de vida e a qualidade de vida docente no Brasil. Como objetivos específicos: realizar o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica existente a respeito dos fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente; identificar fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente; organizar planilha com o material coletado. A pesquisa teve caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa e, assim, foram consultadas teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos no Portal de Periódicos da CAPES publicados entre 2013 e 2022. Foram utilizados descritores como “qualidade de vida no trabalho + riscos + professores” e, após uma cuidadosa pesquisa, foram selecionados dez

¹ Fatores de risco que interferem na qualidade de vida (QV) e qualidade de vida no trabalho (QVT) docente, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), wanessa.quimaraes@pucpr.edu.br e alboni@alboni.com



trabalhos para análise e leitura, sendo quatro dissertações, uma tese e cinco artigos ¹⁰⁵ disponíveis nas bases de dados consultadas.

Realizada a leitura dos dez trabalhos, foram deles extraídas categorias e subcategorias que apontaram para fatores primários e secundários segundo a classificação de Esteve (1999, p.27), sendo os fatores primários aqueles que incidem diretamente na ação docente em sala de aula, podendo gerar tensões relacionadas a sentimentos e emoções negativas e os secundários aqueles que se referem às condições do ambiente de trabalho e ao contexto em que é exercida a ação do professor. A ação dos fatores secundários é indireta e afeta a eficácia docente, promovendo diminuição da motivação para trabalho. Esses fatores podem influenciar sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e da forma como atua.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esteve (1999, p.32) aponta que “a acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como uma figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto [...]”, diante disso o professor está cada vez mais vulnerável às exigências do sistema de ensino, comprometendo sua autonomia de ensino e muitas vezes se encontrando em um cenário de sobrecarga, uma vez que, o sistema de ensino está cada vez mais massificado e burocratizado.

Má remuneração, cargas horárias de trabalho excessivas, falta de materiais e estrutura, perigo no deslocamento e até mesmo dentro das escolas, atribuição de funções de casa para os agentes escolares, mudanças radicais de ensino, desvalorização do trabalho e falta de formação para situações como a pandemia são os principais motivos do estresse docente, que afeta diretamente a vida pessoal e profissional do professor

RESULTADOS

Seis das pesquisas selecionadas utilizam o questionário WHOQOL (World Health Organization Quality of Life) como base, que trata sobre como um indivíduo se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Essas



pesquisas apontaram que os fatores que influenciam na QV e QVT são indissociáveis ¹⁰⁶ uma vez que a vida pessoal e profissional do profissional docente se mescla, sendo dimensões quase inseparáveis. E, juntamente com os fatores, foi possível identificar também os efeitos das ações deles na vida docente, tais como, o surgimento de doenças psicológicas, em destaque a depressão, ansiedade e a síndrome de Burnout, o surgimento de doenças físicas relacionadas à voz e ao aparelho auditivo. Além disso, a ação dos fatores de risco também interfere na satisfação do profissional em exercer seu trabalho, impactando diretamente no bem-estar e na eficácia do docente.

A ausência de material específico na área da educação aponta para a necessidade de maior investigação nesse campo, visando a ampliar o entendimento e a visibilidade das condições de trabalho dos professores, uma vez que, com as constantes variantes no sistema de ensino, os profissionais da educação estão cada vez mais expostos a riscos que interferem em sua QV e QVT.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 1. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 1999. p. 11-83



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NO ESTADO DO PARANÁ

107

Inclusive Education in teacher training: analysis of the curricular matrix of the bachelor's degree in pedagogy at a federal university in the state of Paraná

**Isabella Teixeira Pinheiro¹
Evelise Maria Labatut Portilho²**

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de professores; Inclusão; Pedagogia; Universidade.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Inclusion; Diversity; Pedagogy; University.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, é urgente a reflexão acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores, isto porque, cada vez mais é possível visualizar no contexto escolar, alunos com demandas educacionais que não estão sendo atendidas adequadamente, em decorrência da falta de capacitação necessária aos professores

O problema se configurou como: De que maneira a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade no estado do Paraná, evidencia a importância de disciplinas que atendam os conteúdos sobre a Educação Inclusiva? E o objetivo desta pesquisa, foi analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal localizada no estado do Paraná, visando identificar a presença de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva.

O presente estudo adotou como perspectiva metodológica a pesquisa de abordagem qualitativa que no entendimento de Esteban (2010), é uma atividade sistemática focada em entender profundamente os fenômenos educacionais e sociais, transformação de práticas e ambientes socioeducativos, à tomada de decisões, desenvolvimento de um conjunto estruturado de conhecimentos. E a

¹ Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), isabella.pinheiro@pucpr.edu.br.

² Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), evelise.portilho@pucpr.br.



abordagem epistemológica foi a análise documental. Para Alves *et al* (2021), a ¹⁰⁸ análise documental exige que o pesquisador assuma um papel ativo na pesquisa e adote uma análise crítica na investigação do documento selecionado, sendo este visto como fonte e objeto de estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao refletir sobre a inclusão e diversidade, é preciso quebrar paradigmas ideológicos da perspectiva sociocultural em relação a realidade contemporânea, a fim de garantir os direitos para todos (MACEDO E DE FREITAS, 2023). Deste modo, é necessário respaldo teórico e prático na formação inicial de professores, para que exista a qualificação docente a todos os alunos que necessitam de qualquer adaptação. Portanto, se faz coerente refletir a articulação da Educação Inclusiva e docência, a partir da dimensão curricular da formação inicial.

Um currículo que abrange aspectos da diversidade, valoriza em sua estrutura o entendimento das diferenças raciais, de gênero, culturais, familiares, religiosas e potencialidades de cada indivíduo, a partir de bons referenciais teóricos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem (MINETTO, 2012).

A formação é baseada em modelos e não teorias, e por conta disso, o currículo pode ser um caminho para que os professores possam refletir de que maneira a educação inclusiva favorece o respeito com o outro, e por consequência (re)pensar sua prática (DIAS E SILVA, 2020).

RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada através da matriz curricular em vigência do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade federal localizada no Estado do Paraná e que contempla as disciplinas obrigatórias. A escolha da instituição foi em decorrência da nota máxima pelo MEC no curso de Pedagogia. O currículo atualizado é de 2019 e as resoluções que disponibilizam as ementas do curso estão no site da instituição, pelo Setor de Educação.

Para a identificação, nas ementas, de conteúdos relacionados à Educação Inclusiva, foram utilizados os descritores que apresentam relevância na área, sendo



eles: Educação Especial; Desenvolvimento Humano; LIBRAS; Acessibilidade; 109
Direitos Humanos; Diversidade.

O curso de Pedagogia contempla 10 períodos, portanto, 5 anos de graduação, além disso, algumas disciplinas ofertadas são anuais. Deste modo, foi adequado para este estudo, analisar as disciplinas ofertadas em cada ano, ao invés de uma análise feita por período. A análise dos dados das ementas do curso de Licenciatura em Pedagogia, apontou os seguintes resultados: *1º ano*, três disciplinas atendem aos critérios de inclusão; *2º ano*, não são ofertadas disciplinas que atendem os critérios de inclusão; *3º ano*, foram identificadas duas disciplinas; *4º ano* duas disciplinas; *5º ano* do curso, duas disciplinas se adequam aos critérios da pesquisa.

Diante da análise dos dados, foi possível verificar a presença de disciplinas que evidenciam conteúdos da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Paraná. Ao todo, foram identificadas nove disciplinas obrigatórias que entram nos critérios de inclusão do curso e somente o 2º ano do curso não é ofertada nenhuma disciplina referente à Educação Inclusiva.

Concluiu-se que a organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido facilitadora para os saberes pedagógicos necessários para se adequar às demandas da escola básica. Entretanto, é necessário ressaltar que somente a presença de disciplinas da Educação Inclusiva no curso de graduação, não garante a capacitação para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. H et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335> Acesso em: 09 jul. 2024.

DIAS, V. B; SILVA, L. M. D. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA?. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700406&script=sci_arttext Acesso em: 09 jul. 2024.



ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, M. P. ¹¹⁰
S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de
Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

MACEDO, C. R; DE FREITAS, C. A. Educação inclusiva e diversidade no ensino superior: estudo de estado da arte em produções científicas. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 16, n. 1, p. 137-152, jan-abr. 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6211> Acesso em: 09 jul. 2024.

MINETTO, M. D. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. 1, ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.



IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

111

Impact of Artificial Intelligence on Teachers' Mental Health in Higher Education: Challenges and Opportunities

Aldemar Costa¹
Cleber Lopes²
Luiza Lara³
Sandra Mara de Lara⁴

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Saúde Mental; Ensino Superior; Formação Docente; Bem-estar Psicológico

Keywords: Artificial Intelligence; Mental Health; Higher Education; Teacher Training; Psychological Well-being

INTRODUÇÃO

O uso da Inteligência Artificial (IA) tem revolucionado diversos setores, incluindo a educação. No ensino superior, a IA oferece ferramentas que podem aprimorar o processo educacional, mas também levanta preocupações sobre o impacto no bem-estar psicológico dos docentes. Este estudo aborda a relação entre a implementação de IA e a saúde mental dos professores universitários, buscando entender os desafios e oportunidades que essa tecnologia apresenta.

O problema central deste estudo reside na investigação de como a crescente dependência de tecnologias de IA afeta a saúde mental dos docentes no ensino superior. O objetivo geral é analisar os impactos da IA sobre a carga de trabalho e o bem-estar psicológico dos professores, considerando fatores como ansiedade,

¹ Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

² Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. cleber.lopes@pucpr.edu.br

³ Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com

⁴ Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br



estresse e a desumanização do ambiente educacional.

A metodologia adotada é uma revisão narrativa, que se baseia na análise de literatura existente para fornecer uma compreensão do tema (Creswell, 2014). Essa abordagem permite explorar diferentes perspectivas sobre a utilização da IA no ensino superior e seus efeitos na saúde mental dos educadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto do uso crescente da Inteligência Artificial (IA) no ensino superior, autores têm explorado os impactos dessa tecnologia na saúde mental dos docentes. Gaglietti (2024), considera que a IA possui recursos para monitorar o bem-estar emocional dos acadêmicos, oferecendo intervenções imediatas que podem auxiliar na redução do estresse. Ele adverte sobre o risco de desumanização das interações educacionais, uma vez que a empatia, fundamental para o desenvolvimento emocional, não pode ser replicada por tecnologias.

Valente (2016) complementa essa discussão de integrar a IA no ambiente educacional de maneira que ela possa personalizar o ensino de acordo com as necessidades emocionais dos alunos. O autor alerta para o potencial aumento das desigualdades educacionais, pois nem todas as instituições possuem os recursos necessários para implementar essas tecnologias de forma equitativa e eficaz.

Bakola (2022) analisa a complexidade do impacto da IA na substituição de funções tradicionalmente humanas, como a mediação de conflitos e o suporte emocional. Embora a IA possa desempenhar um papel complementar importante, ela não deve substituir a interação humana, especialmente em situações que exigem sensibilidade emocional e compreensão interpessoal.

Estes autores fundamentam a análise sobre como a IA, ao transformar práticas educacionais, pode impactar o bem-estar psicológico dos professores, exigindo uma abordagem crítica e equilibrada para maximizar seus benefícios enquanto mitiga seus riscos.



RESULTADOS

A implementação da Inteligência Artificial (IA) no ensino superior tem impactos complexos sobre a saúde mental dos docentes, conforme discutido no referencial teórico. Gaglietti (2024), considera que a IA pode oferecer suporte emocional imediato aos alunos, sua aplicação extensiva pode desumanizar as interações educacionais, gerando um ambiente menos empático e mais mecanizado.

Valente (2016) aponta que, enquanto a IA permite a personalização do ensino, essa mesma tecnologia pode exacerbar desigualdades, afetando tanto professores quanto acadêmicos de instituições menos favorecidas. Bakola (2022) destaca que a substituição de funções humanas pela IA, particularmente na mediação de conflitos e suporte emocional, pode reduzir a qualidade das interações humanas, essenciais para um ambiente educacional saudável.

Embora a IA traga inovações valiosas, é importante equilibrar seu uso com práticas que preservem a saúde mental dos docentes, garantindo que a tecnologia complemente, e não substitua, o papel humano na educação.

REFERÊNCIAS

BAKOLA, Lizeta N.; DRIGAS, Athanasios; SKIANIS, Charalabos. Inteligência emocional vs. inteligência artificial: A interação da inteligência humana na robótica evolutiva. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 16, p. e72111636919-e72111636919, 2022.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GAGLIETTI, Andrea. *The influence of AI on emotional intelligence in education: A critical perspective*. In: CONFERENCE ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 2024, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP, 2024.

VALENTE, José Armando. *Educação e tecnologias digitais: O impacto da IA no ambiente escolar*. São Paulo: Cortez, 2016.



O PAPEL DA ESCOLA NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS REFUGIADAS

114

THE ROLE OF THE SCHOOL IN WELCOME REFUGEE CHILDREN

ARAUJO, Maria Helena Marina Bachmann de¹

SANTOS, Marizete Santana dos²

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Inclusão; Crianças Refugiadas.

Keywords: Education; Human Rights; Inclusion; Refugee Children.

INTRODUÇÃO

Este trabalho cujo tema aborda o papel da escola no acolhimento de crianças refugiadas é resultado de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia e buscou discutir papel da escola no processo de acolhimento a essas crianças. A Metodologia, de cunho qualitativo, contemplou pesquisa documental e bibliográfica.

Diante do aumento da presença de refugiados nas escolas e em outros espaços sociais como realidade que progride cotidianamente, o debate sobre o acolhimento de vulneráveis evidencia os desafios e as fragilidades da inclusão desses sujeitos, cujos direitos humanos são violados e para quem esses direitos precisam ser substancialmente garantidos. A discussão destacou a importância da escola na redução das desigualdades por meio da educação de qualidade social, da garantia das aprendizagens e da inclusão, do enfrentamento aos processos de exclusão, da valorização das diversidades e respeito aos direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A imigração como fenômeno mundial contemporâneo evidenciou grandes transformações nos aspectos sociais, fazendo aumentar o número de refugiados devido às crises humanitárias, violação de direitos humanos e ameaças à vida.

¹ Faculdade UNISE, aluna do curso de Pedagogia, 8º período, mariahelenamarina@gmail.com.

² Faculdade UNISE, Doutora em Educação pela PUCPR, Docente no curso de Pedagogia, marizete23@yahoo.com.br.



Primeiramente, é importante a distinção entre os termos *refugiado* e *migrante* ¹¹⁵ *internacional*. A principal diferença está nas causas que ocasionam o deslocamento. O refugiado, por imposição e necessidade, precisa deixar seu país de origem não podendo voltar devido perigo de morte e perseguição, já o migrante internacional opta pela movimentação migratória sem motivação forçada ou relacionada a riscos de vida (Kuhn; Olsen; Jung, 2022).

Quanto à acolhida de refugiados em outros países, as políticas públicas detêm um papel importante na integração social, econômica e cultural e na proteção dos direitos humanos desses sujeitos.

Ressalta-se que os direitos fundamentais de pessoas refugiadas são protegidos juridicamente, sendo-lhes garantido o reconhecimento e acolhida nos âmbitos nacionais e internacionais. Dentre esses direitos destaca-se o da educação.

Nesses termos, de acordo com o Censo Escolar/2019 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a matrícula de escolares imigrantes atingiu um total de 130.067 no Brasil. Deste número, 19.624 foram registradas no estado do Paraná (Brasil, 2019).

Para garantir o direito à educação às crianças e adolescentes migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 13/11/2020, que assegura o direito de matrícula nas escolas da rede pública de educação básica brasileiras (Brasil, 2020).

Entretanto, haja vista que o acesso ao sistema escolar não garante a efetiva inclusão no processo educacional, é fundamental garantir também educação de qualidade social, que atenda aos princípios da igualdade, da equidade e da garantia de aprendizagens, sendo o processo de acolhimento parte da função social da escola e a inclusão a essência desse processo, levando em conta também a bagagem de vida, história, conhecimentos e os meios sociais de onde vêm esses sujeitos.

RESULTADOS

Nesse estudo, que abordou o papel da escola no acolhimento de crianças refugiadas, as reflexões apresentadas destacaram a importância e necessidade do acolhimento e da inclusão de crianças em situação de refúgio por parte da instituição



escolar.

116

Evidencia-se que a escola possui responsabilidades sociais que transcendem suas funções relacionadas ao ensino e aprendizagem, sendo compromisso social da escola a inclusão no momento do acolhimento, o respeito aos direitos humanos e o enfrentamento da vulnerabilidade social decorrente de situações problemáticas do cotidiano, como a chegada de refugiados nas escolas.

A considerar que o número de matrículas de crianças refugiadas aumenta significativamente, compreende-se a inclusão como medida indissociável do processo de acolhimento de refugiados na instituição escolar e inseparável da função social da escola no contexto socioeducacional.

Conclui-se que a escola enquanto espaço protetivo de direitos e agente interveniente no enfrentamento da exclusão educacional, cultural e social, deve, além de garantir as aprendizagens, promover a inclusão, o acolhimento, a valorização da diversidade, o respeito aos direitos do ser humano, a redução e combate às desigualdades sociais, dando sentido às práticas de ações humanizadoras dentro dos princípios éticos, educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar de 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KUHN, S. P.; OLSEN L. T. D.; JUNG, H. S. Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola: desafios e possibilidades. **Temática – Revista eletrônica de publicação mensal**, v. 2, p. 172-186, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/62083/35041>. Acesso em: 29 abr. 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA

117

Human rights in education: considerations on the influences of artificial intelligence in guaranteeing children's rights

Adriane de Lima Penteado¹

Palavras-chave: Direitos Humanos; Discriminação algorítmica; Educação; Infância; Inteligência Artificial.

Keywords: Human rights; Algorithmic discrimination; Education; Infancy; Artificial intelligence.

INTRODUÇÃO

Os Direitos da Infância, em diálogo com o campo da Inteligência Artificial, com objetivo de analisar influências que a tecnologia, de acrônimo IA, pode exercer na garantia de direitos da criança é a ênfase da investigação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, é sustentada por referencial dos campos dos Direitos Humanos, nos estudos de Eyng e Cardoso; Sarmiento e Pinto; do subcampo² da IA, nos estudos de Duarte; Moreira. A revisão integrativa pretende resolver o problema de pesquisa e conduzir os processos de coleta e análise de dados. A pergunta elaborada com esse desiderato foi: A discriminação algorítmica da IA pode interferir na garantia de direitos da infância, mantendo desvios históricos de preconceito, estereótipos e exclusão?

¹ Doutora em Educação, UTFPR. email: adriane.penteado@gmail.com.

² “[...]a ‘IA’ passa a ser um campo da Ciência da Computação, que parte da ideia de que os aspectos da inteligência humana [...] podem ser descritos ao ponto de uma máquina simular tais características”. (Duarte, 2021, p.23).



RESULTADOS

119

Para a coleta de dados utilizou-se a revisão integrativa, tendo a primeira fase composta pela pergunta: “A discriminação algorítmica da IA pode interferir na garantia de direitos da infância, mantendo desvios históricos de preconceito, estereótipos e exclusão?”

Após a segunda fase, amostragem na literatura, e a terceira, coleta de resultados, na quarta fase, análise crítica dos resultados, foram estabelecidas três categorias para dispor os dados de pesquisa:

A categoria 1, denominada direitos humanos e inclusão, considera as relações entre a garantia de direitos, equidade e a participação da população mais vulnerável. Nesta categoria teve a presença de 14 artigos que consideram, majoritariamente, que a IA pode contribuir para disseminar estereótipos que acentuam preconceito e exclusão.

A categoria 2, intitulada Infância, abarcada na ideia da discriminação algorítmica em IA, sob a ótica dos direitos das crianças. Foram encontrados 16 trabalhos correspondentes. Preponderou nas discussões, a ideia da Unicef, de que é necessário configurar uma IA para todas as crianças, que não as discrimine e garanta a inclusão de e para todas as crianças.

A categoria 3, que se refere à IA e discriminação algorítmica relaciona-se a situações em que o algoritmo toma decisões excludentes em relação à infância. Essa categoria foi constituída pela totalidade dos artigos que, prevalecentemente, consideraram que novas formas de discriminação podem surgir quando processos automatizados que resultem em filtragem de informações, perfis ou tomada de decisões são amparados em dados tendenciosos, parciais ou obtidos de forma injusta em relação a uma criança.

À vista da discussão dos resultados, que consta da quinta fase, indica-se, como resposta à pergunta que a discriminação algorítmica mantém e acentua padrões de preconceito, estereótipos e exclusão, historicamente construídos, a depender da matriz que segue. Apenas novas matrizes poderão seguir orientações de justiça, inclusão e garantia de direitos.



REFERÊNCIAS

120

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DUARTE, A. **A antidiscriminação no contexto da inteligência artificial:** Possibilidades de governança mediante a normatização de algoritmos. Fortaleza: Mucuripe, 2021. 130p.

EYNG, A.M., CARDOSO, J.C. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: Fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: aval.pol.públic. Educ.** Rio de Janeiro, v.28, n.109, p.1098-1120. out/dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/>

MOREIRA, T.C. Gestão Algoritmica. In: OLIVEIRA, A.S.P; JERÔNIMO, P. In: **Liber Amicorum Benedita Mac Crorie**. Volume II. Braga; UMinho, 2022. p. 551-568. Disponível em: <<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/105/152/2147>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SARMENTO, M.J e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças:** Contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 7-29.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INOVACÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMACÃO E
RECURSOS EDUCATIVOS

Universidade de Lisboa
Faculdade de Ciências da Educação

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

121

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL UM OLHAR A PARTIR DA INFÂNCIA

THE RIGHT TO COMPREHENSIVE EDUCATION A LOOK FROM CHILDHOOD

Autora: Angélica Martins de Oliveira
Co-autora: Ana Maria Eyng

INTRODUÇÃO

Ao adentrar no universo do direito à educação integral, olhar a partir da infância, concebe que as crianças e suas múltiplas linguagens estão no centro do processo educativo. A importância de uma educação integral traz consigo um potencial de transformação da escola como um todo, reconhecendo a criança como um sujeito social e produtor de cultura.

De acordo com Cury (2002; 2008), se a educação escolar é direito de todos, é “[...] imprescindível que [haja] algo de comum e universal [...]”. (CURY, 2008, p. 297)

O problema de pesquisa indaga: A atuação do educador da infância promove os direitos de aprendizagem previstos para a educação Integral, a partir da educação infantil?

Nesse sentido, o estudo desta problemática tem como objetivo geral: analisar os direitos de aprendizagem dentro da prática de atuação do educador da infância, considerando o direito à educação integral a partir da educação infantil.

Para a consecução dos propósitos da investigação serão estudadas as seguintes categorias: Direito à educação, Direitos de aprendizagem, Campos de experiências e Formação do educador da infância, promovendo o diálogo entre argumentos advindos dos dados conceituais, documentais e de observação em campo.



BRASIL. Lei n. 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, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002. Disponível em: . Acesso em 15 fev 2024.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educ. Soc., v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dec. 2008. Disponível em: . Acesso em 15 fev. 2024

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação.** v. 14, n. 2. p. 272-291.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular. 14^a.ed. São Paulo, Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** José Carlos Libâneo. Coleção Magistério (Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas.** Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, set., 1996. Disponível em: [Bad Gateway \(ufal.br\)](http://Bad.Gateway.ufal.br). Acessado em 23 jan 2024.

MENEGOLLA, Maximiliano; ILZA; Martins Sant'Anna **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



MIGRAÇÃO E IDENTIDADE: DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

MIGRATION AND IDENTITY: DECOLONIALITY AND EDUCATION

Gabriely Teles Pereira¹
Johanna Ortiz Zuñiga²
Rayka Hinschinck de Paula³

Palavras-chave: Migração; Identidade; Decolonialidade; Educação.

Keywords: Migration; Identity; Decoloniality; Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre um diálogo possível acerca das percepções coloniais que influenciam o currículo escolar e a construção da identidade dos imigrantes no Brasil, com base em uma pedagogia decolonial. A pesquisa procurou responder o seguinte questionamento: Como a Pedagogia Decolonial é importante para a identidade dos imigrantes, considerando a diversidade cultural que temos no Brasil?

A pesquisa é de caráter qualitativo, conforme Minayo (2011), será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, buscando compreender a dinâmica de poder e exclusão que moldam as experiências dos imigrantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aporte teórico, utilizaremos autores como Neto (2018), o qual discorre sobre os estudos do Pedagogo brasileiro Paulo Freire e do cientista social colombiano Orlando Fals Borda, além de Charleaux (2022), Hall (1992) e o autor Silva (1999), o

¹ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; atua como Professora de uma Rede Municipal de Ensino no Estado do Paraná. gabriely.teles4@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. johanna.zuniga@pucpr.edu.br

³ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação, Bolsista CAPES. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, rayka.paula@pucpr.edu.br.



qual dispõe sobre as teorias do currículo.

126

Conforme Neto (2018), a decolonialidade é um conceito que propõe um questionamento fundamental e uma tentativa de superar as diferentes formas de opressão que a modernidade e o colonialismo impuseram sobre classes e grupos sociais marginalizados.

Na concepção sociológica de Hall (1992, p. 11-12), a Identidade “preenche o espaço entre o “interior e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público. [...] contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.”

Para Migrações, Refúgio e Apátrida: Guia para Comunicadores (2019, p. 10), “[...] o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país”.

De acordo com Silva (1999, p. 46) “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Segundo Charleaux (2022, p. 95) “O “outro” é apenas alguém que nós ainda não conhecemos [...] que nos leva não apenas a conhecer um idioma, uma religião, uma culinária e uma cultura diferente, mas também a entender mais sobre nós mesmos”.

RESULTADOS

Na pesquisa realizada observou-se, que após séculos, mesmo com o fim da escravidão, o Brasil recebeu “Diversas levas de imigrantes de outros cantos da Europa e até mesmo de pontos ainda mais distantes, como a Ásia” (Charleaux, 2022, p. 42).

Apesar dessa diversidade, é evidente a presença de uma hierarquia cultural enraizada que privilegia as influências europeias em detrimento das culturas dos povos colonizados. Essa hierarquia, que vem do período colonial, molda as percepções e ações em relação aos imigrantes no Brasil, tendo em vista que povos oriundos de regiões colonizadas por potências europeias, como a América Latina, África e Ásia frequentemente enfrentam desvalorização e xenofobia. Essa narrativa colonial é reforçada pelo currículo escolar, que tende a focar nas realizações e na história dos países europeus, como guerras, presidentes, conquistas, invenções,



expressões artísticas e muitos outros elementos, deixando de lado ou tratando superficialmente os contextos históricos e culturais das regiões colonizadas. 127

Entende-se o currículo escolar como um espaço de disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam pelo poder de definir o conhecimento legítimo. Segundo Adichie (2009, p. 23), “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. Essa sobreposição cultural e a omissão de histórias e conhecimentos de países não europeus não apenas perpetuam desigualdades, mas dificultam o processo de construção de identidade e pertencimento para os estudantes descendentes de imigrantes provenientes dessas regiões, indo contra uma sociedade verdadeiramente plural e inclusiva.

De acordo com Silva (1999), “A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”. Entretanto, há uma grande complexidade por trás dessa mudança estrutural curricular. Assim, dada a dificuldade de reescrever currículos, é fundamental que os professores valorizem e incorporem diferentes versões de histórias em suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma descolonização curricular. A pedagogia decolonial deve emancipar os sujeitos de acordo com Neto (2018, p. 15). “[...] é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial [...] ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos [...] à educação”. Ainda, de acordo com os autores Pain e Araujo (2018, p. 15-16) é importante “despertar nas crianças e jovens o interesse para as memórias e patrimônios como forma de constituição de identidades, nosso papel deve ser o de mediadores do processo”.

Deste modo, é necessário que a educação faça uma mediação que leve em consideração uma pedagogia decolonial, valorizando culturas historicamente marginalizadas, com o intuito de incluir a pluralidade de identidades presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p.





RESULTADOS

Durante o estágio na Educação Infantil, lidar com conflitos diários foi desafiador, especialmente com crianças de 3 anos em fase de descoberta pessoal. Disputas por brinquedos e atenção eram comuns, e aprender a mediar essas situações foi essencial para meu desenvolvimento. A orientação da professora regente foi crucial, ensinando-me a comunicar-me de forma adequada, acolher os sentimentos das crianças e promover comportamentos apropriados.

Essas experiências desafiadoras destacaram a importância do papel do adulto como mediador, ajudando as crianças a entenderem, gerenciarem e lidarem com situações difíceis. O estágio proporcionou valiosas oportunidades para enfrentar esses desafios e crescer como futura docente.

Com base nas experiências vividas, desejo ser uma professora que inspire, ensine e faça a diferença na vida das crianças, valorizando a individualidade de cada criança e oferecendo um ensino significativo. Agradeço ao Estágio Curricular Supervisionado por proporcionar uma visão mais crítica e sensível, destacando a importância da individualidade infantil e contribuindo para minha formação docente.



REFERÊNCIAS

132

SCALABRIN, I.C; MOLINARI, A.M.C. A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista UNAR**: São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56933766/3_a_importancia%20da_pratica_%20estagio.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2024.

SANTOS, Carolina. Trabalho de Conclusão de Curso: **Conhecendo e valorizando a individualidade da criança na Educação Infantil**. Faculdade de Educação: Curso de Especialização em Formação de Educação Para a Educação Infantil. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34769/1/Carolina%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



IMPLICAÇÕES DA POBREZA INFANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES ADVINDOS DE CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

133

Implications of Child Poverty on Ensuring the Right to Education for Students from Socially Vulnerable Contexts

Andressa Teles Bastos da Silva¹
Ana Maria Eyng²

Palavras-chave: Direito à Educação; Pobreza Infantil; Vulnerabilidade Social; Sucesso Escolar; Educação Básica.

Keywords: Right to Education; Child Poverty; Social Vulnerability; Academic Success; Basic Education.

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa é o Direito à Educação, que tem como recorte o problema: quais as implicações da pobreza infantil na garantia do direito à educação de estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade social, considerando o acesso, a permanência e o sucesso escolar? Os objetivos são: investigar as implicações da pobreza infantil na garantia do direito à educação. Analisar as principais barreiras que impedem o acesso equitativo à educação entre os grupos mais vulneráveis. Avaliar os impactos da desigualdade na interrupção da permanência e nas aprendizagens dos estudantes. Compreender as consequências da violação do direito ao acesso, permanência e sucesso escolar nos projetos de vida de crianças e adolescentes. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa Conforme, Bogdan e Biklen (1994), com aplicação dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e análise documental.

O estudo abrange documentos de políticas nacionais, internacionais e institucionais sobre o tema e subtemas da investigação. A análise de documentos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PPGE/PUCPR, andressa.bastos@pucpr.edu.br

² Prof.^a Dr.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PPGE/PUCPR, ana.eyng@pucpr.br



governamentais, políticas educacionais, relatórios e outras fontes documentais ¹³⁴ ajudará a contextualizar as questões educacionais, para identificar padrões emergentes relacionados à violação do direito à educação no que se refere ao acesso, permanência e sucesso escolar.

O procedimento bibliográfico abrangerá o estudo de autores referentes sobre as temáticas que abrangem as categorias de conteúdo, a partir das quais se realizará também a ampliação do estudo de revisão narrativa já iniciado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão da temática do direito à educação reporta ao campo dos direitos humanos, com aporte em: Bobbio (1992, 2004), Bonavides (2008), cujos estudos sustentam a argumentação de que os direitos individuais são universais e inalienáveis e que a sua proteção é essencial para a construção de sociedades justas e democráticas.

A discussão do direito à educação tem como referências os estudos de: Arroyo (2009), Estêvão (2018), Eyng (2013), Gomes (2020), Stecanela (2016), considerando ainda os requisitos quanto as condições de acesso permanência e resultados conforme: Ball (2014) e Afonso (2009).

A Constituição Federal de 1988 no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da Família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo 206, lista os princípios norteadores do ensino no país, incluindo a igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, gratuidade de acesso, gestão democrática, garantia de qualidade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola (Brasil, 1988).

Diante disso, este estudo sugere explorar, de que forma a violação do direito à educação vem ocorrendo e as implicações dela no acesso, na permanência, na constância dos estudantes no espaço escolar e nos resultados evidenciados nas aprendizagens (sucesso escolar).



RESULTADOS

135

A relação entre educação e direitos humanos é fundamental para o bem-estar e a melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade. A educação desempenha um papel crucial na promoção e proteção dos direitos humanos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento de sociedades justas e inclusivas.

A educação deve ser acessível a todos(as), independentemente de raça, gênero, orientação sexual, religião, origem étnica ou condição social. Uma educação inclusiva e equitativa é essencial para garantir que todos(as) tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial, ela desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos, responsabilidades e justiça social.

A pobreza infantil e as vulnerabilidades interferem diretamente no direito à educação, portanto, aprofundar os estudos nesta temática é essencial para entendermos os contextos que as produzem e minimizar as barreiras e os efeitos de tais condições desiguais e excludentes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Revista Contrapontos, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais em educação: coleções e outras soluções**. São Paulo: Cortez, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Direitos humanos e educação em tempos de**



desassossego: contribuições para a justiça social e educação pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

136

EYNG, Ana Maria. **Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos.** In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

GOMES, Cândido Alberto. **A Covid-19 e o direito à educação.** Brasília: Liber Livro, 2020.

STECANELA, Nilda. **O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.** São Leopoldo: Oikos, 2016.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



EDUCAÇÃO, ENSINO E DIREITOS HUMANOS: CORRELAÇÕES ENTRE METODOLOGIAS DE ENSINO E DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

137

EDUCATION, TEACHING AND HUMAN RIGHTS: CORRELATIONS BETWEEN TEACHING METHODOLOGIES AND THE RIGHT TO EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Palavras-chave: Metodologia-de-ensino; Direito-à-Educação; Revisão-bibliográfica.

Keywords: Teaching Methodology; Right to Education; Literature Review;

Rene Miguel da Silva ¹

Ana Maria Eyng ²

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objeto geral de investigação os direitos da infância, com ênfase na relação entre o direito à educação e as metodologias de ensino no contexto escolar. Desse modo, o estudo procura elucidar as interfaces entre metodologias de ensino e a garantia do direito à educação.

Nessa direção, esse trabalho de investigação tem como propósito problematizar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva do bem-estar de todas (os) no contexto escolar.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de natureza básica com objetivo descritivo, cujo procedimento adotado é uma adaptação do estado da arte, o estado do conhecimento. Nas palavras de Ferreira (2002, p. 258), o estado do conhecimento é “[...] definido como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”.

O corpus de análise consiste nos trabalhos disponíveis nos periódicos, teses e dissertações do CAPES, Redalyc e Scielo. O recorte corresponde aos últimos cinco

¹ Graduando em química, PUCPR, Renets_miguel@hotmail.com.

² Doutora em Educação, PUCPR, ana.eyng@pucpr.br.



anos (2019-2023). As palavras de busca nas bibliotecas digitais foram: **metodologia** 138
de ensino e direito à educação.



METODOLOGIAS DE ENSINO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Teaching Methodologies and Educational Policies in the School Context

Palavras-chave: Metodologia-de-ensino; Direito-à-Educação; Políticas-Educacionais;

Keywords: Teaching Methodology; Right to Education; Educational Policies.

Rene Miguel da Silva ¹

Ana Maria Eyng ²

INTRODUÇÃO

Na dinâmica complexa da educação contemporânea, a metodologia de ensino desempenha um papel importante na garantia do direito à educação. Esse papel de compreender, adaptar e aplicar uma metodologia de ensino adequada é essencial para promover o direito à educação de qualidade social, a qual integra: o acesso, a permanência e resultado do estudante. Assim, corroborando para a promoção do engajamento dos estudantes, no processo de aprendizagem significativa e no desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI.

Nessa direção, o trabalho de investigação tem como propósito problematizar as correlações entre as metodologias de ensino e as políticas educacionais na construção coletiva do bem-estar de todos no contexto escolar. Assim, esse trabalho teve como objetivo mapear via estudo documental as tendências metodológicas atuais presentes nas políticas educacionais, bem como seus delineamentos na Educação Básica no Brasil.

Para o mapeamento documental, utilizou-se do Estado do Conhecimento de Ferreira (2002). O *corpus* para análise constituído, foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

¹ Graduando em química, PUCPR, Renets_miguel@hotmail.com.

² Doutora em Educação, PUCPR, ana.eyng@pucpr.br.



políticas educacionais os autores entenderam que a interface entre metodologia de ensino e as políticas educacionais, dá-se na forma em como a metodologia é, no estudante como protagonista (ativo) em seu aprendizado, se os parâmetros como região ou vida rural, as NEE e as características dos estudantes são consideradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Índice I**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução 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)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019. Seção 1, p. 44. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ACELERAÇÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 144

The importance of teacher qualification for implementing school acceleration for students with high abilities/giftedness

Simone Kanayama Ise¹
Karina Ines Paludo²

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação; Aceleração; Inclusão; Atendimento educacional especializado; Políticas públicas.

Keywords: High skills/Giftedness; Acceleration; Inclusion; Specialized education service; Public policy.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é caracterizado por sua diversidade, formado por pessoas com diferentes habilidades, individualidades e necessidades. Diante dessa complexidade, faz-se imprescindível que o sistema de ensino promova práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a formação de professores precisa abarcar a instrumentalização docente para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/S) (VIRGOLIN, 2019). Isso posto, o presente trabalho objetiva defender a importância da participação do professor para promoção do processo de aceleração escolar para atender estudantes com AH/S. Para tanto, o estudo tem caráter qualitativo, e parte de pesquisa bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2003).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudantes com AH/S são aqueles que apresentam um potencial/desempenho acima do esperado para a faixa etária (PALUDO, 2013;

¹ Graduanda em Pedagogia Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: simoneise@yahoo.com

² Doutora e Mestre em Educação. Neuropsicóloga. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Psicóloga clínica e Pedagoga. Pesquisadora e Professora universitária. Florida Christian University (FCU) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: karina.paludo@pucpr.br



BRASIL, 2008), combinando além da habilidade acima da média, criatividade e ¹⁴⁵envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2004).

Muitos mitos ainda são encontrados quando do estudo das altas habilidades/superdotação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Com frequência, sujeitos com AH/S são vistos como gênios, favorecendo a interpretação de serem estudantes que não requerem atendimento educacional individualizado (HAKIN, 2016).

Diferente da ideia exposta, quando se trata da inclusão do estudante com AH/S, a legislação garante diversos direitos educacionais, como a aceleração de estudos, que corresponde à movimentação do aluno ao longo do conteúdo curricular de forma mais rápida e numa idade inferior à convencional (VIRGOLIN, 2018).

A garantia da aceleração possibilita que o ritmo de ensino seja ajustado às potencialidades e necessidades do estudante superdotado, além de oferecer desafios educacionais e oportunizar o ingresso em níveis mais avançados de ensino.

Isso posto, o professor é um agente fundamental quando se pensa na viabilização da aceleração, uma vez que ele tem a possibilidade de identificar quando as necessidades individuais do estudante não são atendidas através da organização tradicional de ensino.

RESULTADOS

O presente estudo, em fase inicial, evidencia que a ausência de uma regulamentação clara e específica sobre o tema da aceleração escolar impacta diretamente na prática pedagógica das instituições de ensino (OLIVEIRA, 2021).

A lei, da forma como está redigida atualmente, confere à equipe pedagógica, o poder de avaliar a plausibilidade do direito de ser acelerado, sem grandes margens de impugnação (CASTRO; BRITTO, 2023). Como resultado, limita a verdadeira inclusão dos alunos superdotados no sistema educacional brasileiro, impedindo-os de desenvolverem plenamente seus talentos e habilidades.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUGPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUGPR

ABERTA
www.aberta.org

LE@d
Laboratório de
Educação e
Tecnologia

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sociedade de
Investigação e
Reser

Universidade de
Braga

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

REFERÊNCIAS

146

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 1.709 de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para dispor sobre a aceleração de estudos para alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/163431>. Acesso em: 29 de ago. de 2024.

CASTRO, M.; O. de; BRITTO, T. F. de. **O Atendimento Escolar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Desafios e propostas legislativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Dezembro 2023 (Texto para Discussão nº 323). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 1 set. 2024.

HAKIM, C. **Superdotação e dupla excepcionalidade**: contribuições da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Direito Aplicado ao Tema. Curitiba: Juruá, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, F. S. de. Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 28, p. 72–82, novembro 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51445> . Acesso em: 29 ago. 2024.

PALUDO, K. I.; **Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Pará, Curitiba, 2013.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>>. Acesso em: 01 set. 2024.

VIRGOLIM, A. **Altas Habilidades/Superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ E. C. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Papyrus Editora, 2018.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

**INTERSEÇÕES
DIGITAIS:**
DIALOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

H Congresso
HUMANITAS
PUGPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUGPR





II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA E A AUTOMUTILAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

148

Education and human rights: confronting violence and self-harm
in the school environment

Andressa Teles Bastos da Silva¹

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Violência; Automutilação; Ambiente Escolar.

Keywords: Education; Human rights; Violence; Self-mutilation; School Environment.

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa é os Direitos Humanos, que tem como recorte o problema: Como o olhar pedagógico, fundamentado nos princípios dos direitos humanos, pode contribuir para a identificação e intervenção eficaz em casos de automutilação entre estudantes no ambiente escolar, em situação de violência. Os objetivos são: Promover a conscientização sobre os direitos humanos. Sugerir estratégias de intervenção para a prevenção da violência e da automutilação. Fomentar o olhar para o ambiente escolar de forma inclusiva e acolhedora, inspirando práticas pedagógicas que garantam que todos os estudantes se sintam respeitados, ouvidos e amparados.

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa. Conforme, Bogdan e Biklen (1994), com aplicação dos procedimentos de pesquisa bibliográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão da temática dos direitos humanos traz em Bobbio (1992, 2004), estudos que destacam a importância de termos sociedades mais justas e democráticas, respeitando a diversidade e multiculturalidade. Brasil (2012), A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PPGE/PUCPR, andressa.bastos@pucpr.edu.br



Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ou seja, é nosso dever proteger nossas crianças e adolescentes. 149

Conforme Eyng e Cardoso (2020), contextos de extrema pobreza, favorecem os fatores de risco de violências, afetando a constituição identitária do sujeito.

Cada vez mais a diversidade vem sendo tema de discussões e debates, já passou da hora de entendermos que vivemos em uma sociedade, plural e diversa em muitos aspectos. Com o passar dos anos e as mudanças sociais, políticas, econômicas, psicológicas entre tantas outras avançam em pesquisas e descobertas e a diversidade de pensamento emerge e junto com todas as mudanças aparecem os conflitos internos e externos da sociedade, em especial em nossas crianças e adolescentes, que em alguns casos geram violências contra a si própria .

Diante disso, este estudo visa explorar, de que forma as contribuições dos direitos humanos e do olhar pedagógico podem contribuir para criar estratégias a fim de minimizar os problemas enfrentados no ambiente escolar em relação à violência e a automutilação.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo preliminar, evidenciam a importância do olhar pedagógico sensível na prevenção e intervenção em casos de automutilação, especialmente em contextos de violência e vulnerabilidades. Destaco aqui alguns pontos a serem aprofundados: sensibilidade no olhar pedagógico, com capacitação dos educadores por meio da formação continuada para a identificação precoce dos sinais de automutilação. Minimizar o impacto das violências na vida do estudante levando-o a automutilação. Estudantes em condições de violência podem desenvolver comportamentos auto lesivos como uma forma de lidar com o sofrimento. Escolas em áreas de alta vulnerabilidade social enfrentam maiores dificuldades na prevenção da automutilação, devido à falta de recursos e acesso limitado a serviços de apoio, como psicólogos e assistentes sociais. A formação continuada dos docentes, a parceria com as famílias são fundamentais. Sendo alguns dos desafios a serem superados.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
UNIVERSIDADE DE
FEIRA DE SANTANA

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INTELETO

Universita
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO E
RELAÇÕES
EXTERIORES

Universidade de Ilorin

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

MULHERES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SUAS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

151

WOMEN AND HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THEIR: DECOLONIAL PERSPECTIVES

Elisangela Hahn dos Santos Santiago¹

Jaci de Fátima Souza Candiottto²

Leoncio Santiago³

Palavras-chave: Mulheres; Educação em Direitos Humanos; Decolonialidade; Assistência Social; Direitos Humanos.

Keywords: Women; Human Rights Education; Decoloniality; Social Assistance; Human Rights.

INTRODUÇÃO

Este resumo busca estabelecer conexões entre a política de Assistência Social, as mulheres e a educação em Direitos Humanos sob uma perspectiva decolonial. A discussão apresentada deriva de uma pesquisa de Doutorado em andamento intitulada A educação em direitos humanos como propositiva para construção de narrativas decoloniais: escritórias de mulheres usuárias do sistema único de assistência social (SUAS) do município de Colombo, e dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada Pelo direito de contarmos a nossa história: a educação em direitos humanos como propositiva para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DAS E PARA AS MULHERES USUÁRIAS DO SUAS, UMA ALTERNATIVA DE DESCOLONIZAÇÃO

Assume-se como pressuposto o potencial da Educação em Direitos Humanos

1 Doutranda em Direitos Humanos e Políticas públicas na PUCPR, sendo bolsista pela Fundação Araucária no Projeto "Participação Social e Escritórias de Lideranças Sociais Femininas do Paraná"; Mestra em Direitos Humanos e Políticas Públicas na PUCPR; Bacharela em Serviço Social pela PUCPR; elisangelalilah@gmail.com

2 Pós-doutora pelo Institut Catholique de Paris, França; Doutora em Teologia e Mestra em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Bacharela em Teologia pelo Studium Theologicum; jacicandiottto@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela UFPR; Especialista em Questão Social e Direitos Humanos e Bacharel em Serviço Social pela PUCPR; leonciosantiago.ls@gmail.com.



como prática educativa que visa a formação crítica em vistas a luta por garantia de ¹⁵² direitos. Assume-se assim, também a Educação em Direitos Humanos à partir da perspectiva de Paulo Freire sobre os processos educativos (FREIRE, 2015; FREIRE, 2011; FREIRE, 2008).

A política de Assistência Social ganha destaque neste debate por duas questões. Primeiramente porque a política de assistência social por excelência é espaço de contato e diálogo direto com as populações cujo os direitos humanos são mais negligenciados e negados. Portanto, tem em seu público destinatário dos programas, projetos e serviços socioassistenciais, um importante público para o qual promover processos de educação em direitos humanos. E é justamente na caracterização deste público da política de assistência que apresenta-se o segundo ponto de destaque para a política de assistência social na discussão aqui proposta: São as mulheres as maiores usuárias do Sistema Único de Assistência Social; logo a política de Assistência Social é lugar estratégico para a promoção de processos de educação em direitos humanos para e com as mulheres.

A interseccionalidade entre desigualdades sociais, econômicas e de gênero evidencia as marcas da colonialidade e do colonialismo, sendo a educação em direitos humanos uma possível via de descolonização. O público-alvo da Assistência Social inclui cidadãos em situações de vulnerabilidade, como famílias e indivíduos com vínculos afetivos fragilizados, identidades estigmatizadas, exclusão pela pobreza, entre outros (BRASIL, 2005).

Como marca do processo colonizatório em suas faces patriarcais, machistas, racistas e escravocratas têm-se as mulheres, ainda nos dias atuais como principal público da Política de Assistência Social, isto porque estas são, sobretudo as mulheres pretas, a população com maiores índices de acesso ao mercado de trabalho, menores remunerações, sem contar as diferentes formas de violência (SANTIAGO, 2022). São elas que assumem as maiores sobrecarga da trabalhos relativos aos cuidados com o lar e com as pessoas do núcleo familiar.

As desigualdades de gênero sob a perspectiva interseccional (classe e raça) explicam porque são as mulheres as principais usuárias da política de assistência. Contexto este que possibilita, por meio dos equipamentos da política de Assistência Social, realizar intervenções de caráter político pedagógico orientados por uma



perspectiva crítica sobre os direitos humanos. Compreende-se inclusive que ¹⁵³ amaprados em práticas educativas emancipatórias, tais como a educação popular freiriana (FREIRE, 2015; FREIRE, 2011; FREIRE, 2008). não somente *descoloniza as mulheres* (e o conjunto da sociedade), em suas trajetórias. Mas à medida que aproxima e abre a política de assistência social para a participação das/os usuários, também descoloniza a própria política, tal como aponta Silveira (2024) para quem Descolonizar, Aquilombar a Assistência Social demanda abrir para a esucta e participação, por meio de intevenções que possibilitem a organização de usuárias/os para coletivixar suas demandas, especialmente mulheres.

Assim, evidencia-se a importâcnia da educação em direitos humanos na política de Assistência Social como possibilidade de construções de processos decoloniais e emancipatórios.

A pesquisa realizada por Santiago (2022) apresenta relato de mulheres que vivenciaram espaços de educação em direitos humanos, e que reconhecem a contribuição destes espaços em suas trajetórias em seu processo de construção e desconstruções de visões de mundo. À partir da narrativa destas mulheres (SANTIAGO, 2022) foram espaços de educação popular e política, que possibilitaram que pudessem compreender seus lugares sociais e a perspectiva de luta e oeganização pelos seus direitos.

RESULTADOS

A pesquisa realizada no âmbito do mestrado possibilitou identificar a importância de espaços que promovem educação em direitos humanos para a construção de narrativas decoloniais sobre a vidas da mulheres. Com a nova pesquisa realziada no âmbito do Doutorado, buscar-se-á por meio de diferentes aproximações, inclusives pesquisa na modalidade de intervenção apontar e demonstrar a importância de ter na política de Assistência Social espaços de Educação em Direitos Humanos, em especial para mulheres, que são o principal público desta política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma**



Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTIAGO, E. H. dos. **Pelo direito de contarmos a nossa história:** a educação em direitos humanos como propositiva para a construção de narrativas decoloniais sobre a vida das mulheres. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVEIRA, J. I.. Sistema Único de Assistência Social: impactos da colonialidade e perspectivas de um giro decolonial. **Serviço Social & Sociedade**, v. 147, n. 2, p.1-23) e-6628380, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/wNnvhRXfKx9YfQsRJqZqdNL/?lang=pt#>> Acesso em 02 set. 2024.



4. EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Coordenação:

155

Marilda Aparecida Behrens

Edna Liz Prigol

Avaliação:

Lucymara Carpim

Liliam Martinelli

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira

Kelen dos Santos Junges

Juliana Fernandes Junges Cararo

Vera Lúcia Reis da Silva

Jacques de Lima Ferreira

Ettiène Cordeiro Guérios

Mônica Aparecida Rodrigues Luppi

Edna Liz Prigol

Cleber Lopes

4.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo tem como foco a discussão sobre estudos e pesquisas que envolvam uma proposta de educação inovadora e tecnológica, que possa acolher o pensamento complexo, ecossistêmico, dialógico e que envolva a visão transdisciplinar como vertente epistemológica e metodológica da educação. Procura discutir propostas para superar a concepção do paradigma conservador e da educação bancária, que incita a fragmentação, o reducionismo e a visão unidimensional na busca de ação docente a partir da visão da complexidade na qual considera-se o todo com a religação de saberes.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
TIC

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMÁTICA E
RECURSOS EDUCATIVOS

Universidade de Brasília

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

Reflexões sobre as tecnologias digitais na educação a partir do pensamento de Freire

156

Reflections on Digital Technologies in Education from the Perspectives of Freire

FABIANO DE ALMEIDA¹

MAYARA DE FÁTIMA VASCONCELLOS²

IANE DE ALMEIDA OLIVEIRA³

MARILDA APARECIDA BEHRENS⁴

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Educação; Crítica; Paulo Freire.

Keywords: Digital Technologies; Education; Criticism; Paulo Freire;

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o papel das tecnologias no cenário educacional é essencial nos dias de hoje. A rápida evolução tecnológica tem transformado a forma como aprendemos e ensinamos, e é fundamental considerar como os professores se posicionam nesse contexto. Esta evolução célere da tecnologia transforma a educação, exigindo que os professores possam se inserir nos novos contextos. A globalização e a diversidade cultural criam desafios, como a necessidade de desenvolver competências digitais para um mercado muitas vezes voltado ao utilitarismo. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória teve como objetivo: Investigar as contribuições de Freire para o uso da tecnologia com visão crítica e reflexiva. Nos propomos a pesquisar o seguinte problema: como olhar para as tecnologias a partir de um viés crítico e reflexivo e político, proposto por Paulo Freire, para inserção ativa no processo educativo?

¹ Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, fabianoalmeida.edu@gmail.com

² Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mavas.masilva.almeidas@gmail.com

³ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iane.almeidas@gmail.com

⁴ Mestre e Doutora em Educação. Professora de Didática na Pedagogia e de Paradigmas Contemporâneos no Mestrado em Educação da PUCPR.



As tecnologias digitais, com o advento da Inteligência Artificial, têm o potencial de contribuir para essa mudança, visto que, oferecem ferramentas de multimeios e múltiplas oportunidades para a troca de conhecimentos de forma horizontal e dialógica (Castells, 2013), oferecendo um espaço para a personalização e enriquecimento da experiência educacional. Mas, cabe reforçarmos a necessidade do uso ético, crítico e reflexivo, objeto deste pesquisa.



Para que essa nova realidade se concretize e para que possamos superar 158 visões de instrumentalização da educação e das tecnologias digitais como ferramentas de controle e domínio, especialmente frente a desafios como a pós-verdade, o populismo e a pobreza (Levitsky, 2018), é essencial uma educação crítica e dialética.

RESULTADOS

A opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa e de abordagem exploratória permitiu acessar as contribuições defendidas por Paulo Freire com o viés humanizador e como ponto essencial para a educação, destacando que o diálogo e a participação ativa são fundamentais para a construção do conhecimento (Freire, 1979). Mesmo com inovações tecnológicas, o papel do professor como mediador e provocador de reflexões permanece crucial. A tecnologia deve ser uma aliada, enriquecendo do processo educativo ao proporcionar acesso a informações e estimular a criatividade, sem substituir a dimensão humana do ensino.

A pesquisa exploratória permitiu percebermos que a educação precisa ser reflexiva, na qual o aluno é protagonista de seu processo de aprendizagem, mediado pelo professor, integrando os saberes de forma crítica. Assim, com a pesquisa concluímos que a tecnologia precisa ser utilizada para promover uma educação mais inclusiva e transformadora, mas que no centro do processo de aprendizagem precisa acolher uma visão ética, crítica e humanizadora. Assim, o professor continua insubstituível na formação de mentes críticas e cidadãos conscientes, enquanto a tecnologia serve para complementar e potencializar essa função de ensinar e de aprender.



REFERÊNCIAS

159

CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e Esperança. Movimentos sociais na era da Internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir a Prática Docente no Trabalho de Sala de Aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books; 1983

LEVITSKY, S. **Como as Democracias Morrem**. São Paulo: Editora Todavia; 2018



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



FORMAÇÃO DE REDES COMPLEXAS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS

160

Formation of Complex Learning Networks in Digital Environments

Luiza Lara¹
Sandra Mara de Lara²
Aldemar Costa³
Cleber Lopes⁴

Palavras-chave: Redes complexas; Aprendizagem digital; Tecnologias colaborativas; Análise de Redes Sociais; Gestão do Conhecimento

Keywords: Complex networks; Digital learning; Collaborative technologies; Social Network Analysis; Knowledge Management.

INTRODUÇÃO

A formação de redes complexas de aprendizagem em ambientes digitais tem sido investigada e utilizada no campo educacional, impulsionado pelo uso de tecnologias colaborativas que facilitam o acesso, a produção e o compartilhamento de conhecimento. Tais redes são caracterizadas pela interconexão de múltiplos agentes (alunos, professores, tecnologias e conteúdos) que interagem de forma dinâmica e não-linear, promovendo uma aprendizagem mais flexível e adaptável às necessidades contemporâneas.

Essa abordagem desafia os modelos tradicionais de ensino e demanda a criação de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem essas novas possibilidades. Nesta pesquisa o objetivo foi investigar como essas redes podem ser formadas e sustentadas em contextos educacionais digitais.

Para isso, foi adotada uma metodologia de revisão do tipo estado da arte, conforme sugerido por Creswell (2014), com o propósito de mapear os estudos mais recentes e relevantes sobre o tema, destacando as principais tendências e desafios enfrentados na implementação dessas redes no contexto educacional.



Behrens (2006) traz que ambientes educacionais podem ser transformados por meio de metodologias ativas que envolvem a criação de redes complexas de aprendizagem, onde as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na mediação dessas interações, e tem uma visão das tecnologias digitais como ferramentas que facilitam a aprendizagem colaborativa e o compartilhamento de saberes em ambientes dinâmicos e interconectados.

REFERÊNCIAS

- Barabási, Albert-László. **Network Science**. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2012.
- Behrens, Marilda Aparecida. **Paradigma Da Complexidade: Metodologia De Projetos, Contratos Didáticos E Portfólios**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- Campos, Rafael Rodrigues. **Redes Complexas E Ações Para Compartilhamento De Conhecimento: Uma Análise De Redes Sociais Em Um Ambiente Web Para Apoio À Aprendizagem**. 2014. Tese (Doutorado Em Engenharia De Produção) – Escola De Engenharia De São Carlos, Universidade De São Paulo, São Carlos, 2014.
- Creswell, John W. **Investigação Qualitativa E Projeto De Pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- Morin, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar A Reforma, Reformar O Pensamento**. 17. Ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- Nonaka, Ikujiro. **A Dynamic Theory Of Organizational Knowledge Creation. Organization Science**, V. 5, N. 1, P. 14-37, 1994.
- Watts, Duncan J. **Six Degrees: The Science Of A Connected Age**. New York: W. W. Norton & Company, 2004.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



INTERCONECTIVIDADE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DE DISCIPLINAS E CONTEÚDOS NO ENSINO

163

Curricular Interconnectivity in Teacher Education: Strategies for the Integration of Disciplines and Content in Teaching

Luiza Ietícia Carvalho de Lara¹
Sandra Mara de Lara²
Aldemar Costa³
Cleber Lopes⁴

Palavras-chave: Interconectividade Curricular; Formação Docente; Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas.

Keywords: Curricular Interconnectivity; Teacher Education; Interdisciplinarity; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A formação docente enfrenta desafios crescentes no que se refere à integração de conteúdos e disciplinas, uma necessidade que reflete as demandas contemporâneas por um ensino mais conectado e relevante. A interconectividade curricular surge como uma abordagem para a formação de professores capazes de articular saberes de forma integrada e significativa.

Este estudo tem como objetivo investigar como a formação docente pode ser concebida de forma a promover a interconectividade entre disciplinas, formando futuros professores a desenvolver práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão do tipo estado da arte, conforme Creswell (2014), buscando mapear e analisar as principais abordagens teóricas e práticas sobre o tema, identificando oportunidades e desafios na construção de uma formação docente interdisciplinar e integrada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com

²Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br

³Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

⁴Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. Cleber.lopes@pucpr.edu.br



A interconectividade curricular, entendida como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento no processo formativo, é um elemento fundamental para uma educação que visa superar a fragmentação dos saberes. Fazenda (2008), considera a interdisciplinaridade não apenas como uma junção de conteúdos, mas como um processo de construção de conhecimento que envolve a colaboração entre diferentes disciplinas, proporcionando uma formação integral dos estudantes.

Volpe (2018) reforça a ideia de que a interdisciplinaridade na educação vai além da simples integração de conteúdos, pois envolve uma mudança de postura e a adoção de metodologias que favoreçam o diálogo entre diferentes áreas. Para o autor, é necessário que os futuros docentes sejam preparados para compreender e aplicar essas conexões de maneira crítica, possibilitando uma prática pedagógica que responda às demandas contemporâneas por um ensino mais coeso e contextualizado.

Ribeiro e Mocarzel (2023) destacam a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas que podem potencializar a interdisciplinaridade, especialmente no contexto do ensino superior. Embora o foco deste estudo tenha sido as tecnologias digitais, a reflexão desses autores sobre o papel das TICs na superação de barreiras disciplinares oferece uma perspectiva relevante para pensar a interconectividade curricular. A formação docente, segundo eles, deve incorporar estratégias que promovam a integração dos saberes, utilizando recursos variados que estimulem a colaboração e o pensamento crítico promovendo um ensino mais significativo e integrador.

RESULTADOS

A pesquisa reforça a importância da interconectividade curricular na formação docente, evidenciando que a articulação entre disciplinas é um fator decisivo para a construção de práticas pedagógicas mais integradas e eficazes.

¹Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com

²Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br

³Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

⁴Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. cleber.lopes@pucpr.edu.br



Fazenda, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria E Pesquisa**. 15. Ed. São Paulo: Papyrus, 2008.



Ribeiro, Janaina Aparecida Costa; Mocarzel, Marcelo. **Interdisciplinaridade Por 166**
Meio Das Tecnologias Da Informação E Comunicação: Um Estudo Em Cursos De
Administração E Ciências Contábeis Em Boa Vista, Roraima. Periferia, V. 15, P. 1-19,
2023. Doi: 10.12957/Periferia.2023.74853.

Volpe, Angela Luzia Duarte. **Pigmentos Inorgânicos Como Tema Para**
Interdisciplinaridade E Contextualização No Ensino De Química. Dissertação
(Mestrado Em Ensino De Química) – Universidade Federal De São Carlos, São
Carlos, 2018.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



ANÁLISE DAS MEDIDAS DE ADAPTAÇÃO SOCIAL E PSICOLÓGICA DOS CANDIDATOS À EDUCAÇÃO UCRANIANOS NOS PAÍSES EUROPEUS

167

Analysis of measures of social and psychological adaptation of ukrainian education seekers in european countries

Lysenko Svitlana¹,

Palavras-chave: Ukrainian education seekers; Social and psychological adjustment measures; European countries; Psychological health.

Keywords: Ukrainian education seekers; Social and psychological adjustment measures; European countries; Psychological health.

INTRODUÇÃO

A invasão russa da Ucrânia forçou muitas pessoas a deixar suas casas e buscar proteção nos países europeus vizinhos, a maioria crianças e adolescentes. Os países europeus tomaram muitas medidas para satisfazer as necessidades educativas dos alunos refugiados, mas é necessário prestar atenção às suas necessidades psicossociais (relatório da rede EURYDICE, 2022). A UNICEF alerta: a guerra pôs em perigo a educação e, portanto, o futuro das crianças na Ucrânia. Quase 5,3 milhões deles enfrentam barreiras no acesso à formação. Além disso, duas em cada três crianças deslocadas continuam não incluídas nos sistemas educativos nacionais dos países que aceitam refugiados da Ucrânia (UNICEF, 2023). Por causa disso, as crianças ucranianas correm o risco de perder anos críticos para a educação e o desenvolvimento social. Tudo isto prejudica o acesso dos ucranianos à educação, afecta negativamente a qualidade do processo educativo e afecta o estado psicoemocional dos candidatos à educação.

O objetivo do estudo – é analisar medidas de adaptação sócio-psicológica de candidatos à educação ucranianos em países europeus.

Este estudo é de natureza descritiva para a análise de medidas de adaptação sócio-psicológica de candidatos à educação ucranianos em países Europeus.

¹ Lysenko Svitlana, PhD em ciências pedagógicas, pesquisadora sênior, pesquisadora visitante especial na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, svetmoroz1004@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

168

Os problemas de adaptação dos refugiados foram estudados por muitos cientistas dentro de diferentes abordagens e direções psicológicas. Javanbakht A. (2022) propôs medidas práticas para reduzir o impacto a longo prazo do trauma e do stress na saúde física e mental, que envolve cuidados psicológicos pela primeira vez à chegada, educação em saúde mental e um sistema de saúde de navegação nos países de acolhimento. Hodes (2023) estabeleceu alguns princípios para a prestação e tratamento de serviços de saúde mental para crianças e adolescentes. Kapel Lev-Ari R, Aloni R, Ari (2024) analisou os desafios enfrentados pelas crianças refugiadas, o que facilitará o desenvolvimento de programas de assistência específicos e o recrutamento e formação de pessoal nos países de acolhimento. Ferreira AVS.; Borges LM (2022) identificou fatores de risco pré e pós-migração para a saúde mental dos estudantes e sintomas psicológicos pós-migração. Em geral, os cientistas concentraram-se nas características psicológicas e sociais da migração, mas as questões relacionadas com o paradigma educativo da migração, com adaptação, apoio psicológico e protecção das crianças migrantes permaneceram inexploradas. Kovalenko (2022) desenvolveu um programa de formação para preparar professores para organizar o processo educativo com alunos que sofreram traumas psicológicos da guerra.

RESULTADOS

As crianças em idade pré-escolar e primária que passaram por uma situação traumática podem sentir-se desamparadas. Eles têm uma sensação geral de medo que vai além do evento traumático e afeta outros aspectos de suas vidas. Crianças do ensino médio apresentam níveis aumentados de ansiedade e depressão, e cerca de 30-40% desenvolvem TEPT. Isto também leva à deterioração da saúde física e mental na idade adulta (declaração posicional da ESCAP, 2022). Os professores observam atenção distraída e incapacidade de concentração nessas crianças.

As escolas dos países europeus preocupam-se não só com a educação dos estudantes ucranianos, mas também com a sua saúde psicológica. Afinal, todas as crianças que testemunharam bombardeamentos e incêndios precisam de apoio



especial. O relatório «Apoiar alunos refugiados da Ucrânia em escolas europeias em 2022» (relatório da rede EURYDICE) fornece alguns exemplos de iniciativas políticas destinadas ao bem-estar social, emocional e mental dos alunos. Na Polónia, comissões psicológicas e pedagógicas estão a investigar o estado psicológico dos alunos refugiados. Na Itália, o departamento preocupado com a educação deu às escolas a tarefa de determinar até que ponto a guerra na Ucrânia teve um impacto na saúde das crianças. Em Chipre e na Roménia, as crianças recém-chegadas são avaliadas quanto ao apoio psicossocial de que necessitam. Na Eslovénia, é obrigatório identificar as necessidades pessoais de todos os novos alunos: tanto locais como refugiados. No Luxemburgo, são atendidas as necessidades educativas e pessoais das crianças em idade escolar, incluindo ajuda psicológica. Sete países europeus forneceram ferramentas específicas para identificar o tipo de apoio psicossocial de que os alunos podem necessitar. Em especial, a Dinamarca e a Estónia elaboraram recomendações relativas aos planos de apoio individuais.

Na Irlanda, o Serviço Nacional de Administração da Educação publicou uma série de conselhos e documentos de apoio para as escolas, incluindo orientações para as escolas primárias e secundárias sobre a determinação das necessidades pessoais das crianças ucranianas. Chipre tem um documento «Guia para aceitar crianças oriundas da emigração: os primeiros dias na escola», que contém questionários para avaliar a situação pessoal dos alunos. Em Espanha, foi desenvolvido um protocolo com procedimentos para aceitação de recém-chegados – especificamente para a integração de crianças da Ucrânia. Indica como avaliar o nível de adaptação da criança às novas condições, dinâmica em sala de aula, reação aos contatos com professores e alunos.

Os candidatos à educação ucranianos estão longe de sua rede de apoio, por isso podem precisar de profissionais com habilidades interculturais de atendimento psicológico. A análise de conteúdo realizada sobre medidas de adaptação social e psicológica dos candidatos à educação ucranianos nos países europeus das medidas mostrou que elas são muito relevantes e necessárias.

REFERÊNCIAS

EURYDICE network report: Supporting refugee learners from Ukraine in European



schools in 2022. 06 July 2022. Disponível em: 170

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/supporting-refugee-learners-ukraine-schools-europe-2022>. Acesso em: 21 de aug de 2024.

Ferreira A.V.S.; Borges L.M. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. **Educação Em Revista**, v. 38, e25665, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469825665>.

Hodes M. Thinking about young refugees' mental health following the Russian invasion of Ukraine in 2022. **Clin Child Psychol Psychiatry**, v. 28, n. 1, p. 3-14, 2023. DOI:10.1177/13591045221125639.

Javanbakht A. Addressing war trauma in Ukrainian refugees before it is too late. **European journal of psychotraumatology**, v. 13, n. 2, 2104009, 2022. <https://doi.org/10.1080/20008066.2022.2104009>.

Kapel Lev-Ari R, Aloni R, Ari AB. Children Fleeing War-Exploring the Mental Health of Refugee Children Arriving in Israel after the Ukraine 2022 Conflict. **Child Abuse Negl**, 149:106608, 2024. DOI:10.1016/j.chiabu.2023.106608.

Kovalenko N. V. Transcultural solutions in forming of future teachers readiness to interact with children who have encountered war. **In Search of Truth and Humanity in the Age of War: The Proceedings of the International Training & Scientific Conference** (Poland, Leszno, August 21-26, 2022). Editor L. Moskalenko. Leszno, p. 210-220, 2022. Disponível em: <https://positum.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/%D0%92%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0.pdf>. Acesso em: 23 de aug de 2024.

Positional statement from ESCAP board. War hits children first. Published: 23 February 2022. Disponível em: <https://www.escap.eu/division/policy-division/war-hits-children-first>. Acesso em: 21 de aug de 2024.



UNICEF. Childhood in the war. 500 days of fear, shelling, and endless hope. 171
Disponível em: <https://www.unicef.org/ukraine/stories/childhood-in-the-war>. Acesso
em: 30 de julho de 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVAS DOS IDEALIZADORES/COORDENADORES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR

Global Classes: Profile and Perspective of Founders/Coordinators at PUCPR's
Internalization Program

Luiza Medeiros Baldança¹
Karina Aires Reinlein Fernandes²
Katleen Hack da Silva³
Maria Eduarda Boruszewski⁴
Nicole Nascimento Gomes Santos⁵

Palavras-chave: Internacionalização; Setor Administrativo; Global Classes; PUCPR; EMI.

Keywords: Internationalization; Administrative Department; Global Classes; PUCPR; EMI.

INTRODUÇÃO

A globalização teve como uma de suas consequências o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES). Ou seja, as universidades iniciaram uma mobilização para terem acesso a pesquisas ao redor do mundo, e se tornarem conhecidas no meio acadêmico de outros países. Com esse movimento, o Inglês como Meio de Instrução (EMI) desponta como uma possibilidade de internacionalização em casa, isto é, proporcionar a experiência internacional dentro da própria universidade com disciplinas lecionadas em inglês servindo como atrativo para estudantes e professores internos ou estrangeiros, oportunizando uma vivência multicultural na sede da universidade, e abrindo espaço para uma educação multicultural e transversal.

Global Classes (GC) é o programa de internacionalização em casa da PUCPR que utiliza a língua estrangeira como meio de instrução, o qual é composto por uma

¹ Graduanda em Letras Português-Inglês, PUCPR e luiza.baldanca@pucpr.edu.br

² Doutora em Linguística Aplicada - UFPR/PUCPR. E-mail: Karina.reinlein@pucpr.br

³ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: katleen.silva@pucpr.edu.br

⁴ Graduanda de Letras Português-Inglês, PUCPR, maria.boruszewski@pucpr.edu.br

⁵ Graduanda de Letras Português-Inglês, PUCPR, nicole.nascimento@pucpr.edu.br



equipe idealizadora e administrativa competente, que trabalha nos bastidores organizando tudo para que o programa caminhe da melhor forma.

Um formulário foi elaborado e aplicado para esse público-alvo, a fim de compreender como o setor administrativo entende o programa Global Classes e suas implicações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Lagasabaster (2021) afirma que o EMI não se enquadra como uma abordagem educacional, mas sim como uma decisão política de universidades que pretendem estar presentes no cenário global, ou seja, é uma decisão consciente da instituição. Dessa forma, Tejada-Sanchez e Molina-Naar (2020) defendem que um departamento de internacionalização dentro de uma universidade é essencial para a melhora do impacto social, local e internacional da instituição. Assim, torna-se relevante entender como que as pessoas envolvidas na idealização e administração desses programas enxergam o seu papel dentro de todo esse processo.

Segundo Tejada-Sanchez e Molia-Naar (2020, *apud* Beelen & Jones, 2015), internacionalização em casa são atividades educacionais institucionalizadas dentro de uma universidade que permitem o desenvolvimento de competências interculturais dos estudantes. Acreditando assim, que, ao compreender as diferentes motivações que influenciam a aprendizagem na nova ordem social, prevê-se novas propostas de educação “não apenas para se repensar o ato metodológico, mas também para se construir uma nova cosmovisão superadora do reducionismo, da fragmentação e da separatividade que ainda predominam no pensamento” (Moraes, 2021, p. 31).

Lagasabaster (2022) declara que a equipe administrativa tende a apresentar boas visões sobre os programas de internacionalização e mostra entusiasmo com novas oportunidades que abrem portas para um ambiente universitário cada vez mais multilíngue.

RESULTADOS

Os resultados foram obtidos por meio de revisão de literatura e questionário realizado visando entender quais os impactos dos programas de internacionalização



MANUAL GLOBAL CLASSES. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná.** 2018.

175

MORAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. **Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução – elaboração, pilotagem, resultados.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico.** Para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak Editora.2021

PLANO DE INTERNACIONALIZAÇÃO 2023-2028. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná.** 2023.

TEJADA-SANCHEZ, Isabel; MOLINA-NAAR, Mario. English Medium Instruction and the Internationalization of Higher Education in Latin America: A Case Study from a Colombian University. **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning.** v. 13. n. 2. p. 339 – 367. Jul/Dez 2020.



destacadas duas principais: aprendizado integrado entre língua e conteúdo (CLIL) e *English Medium Instruction* (EMI).¹⁷⁸

RESULTADOS

A iniciativa de IaH da PUCPR se iniciou em 2011, com o programa *English Semester*, o qual foi, em 2020, expandido para englobar outros idiomas além do inglês, criando as *Global Classes*. A maior parte dos respondentes relatou que leciona apenas uma *Global Class* de nível 1, e uma parte significativa apontou que não sente segurança em seu conhecimento linguístico para desenvolver disciplinas de nível superior. A grande maioria aprendeu a L2 em cursos de idiomas e considera ter um conhecimento intermediário ou avançado nessa língua, dessa forma, a insegurança desses profissionais parece estar relacionada à sua percepção emocional. Apesar disso, tem-se que o programa tem sido uma experiência positiva para os participantes, os quais puderam desenvolver seu interesse na internacionalização, troca entre culturas e conhecimento linguístico.

Muitos dos docentes relataram não ter conhecimento das abordagens para o ensino multilíngue. Isso se relaciona com o fato de que a maioria dos respondentes não realizou nenhum curso de aperfeiçoamento na área da internacionalização. Talvez ao aprimorar seu conhecimento teórico, os professores se sintam mais capacitados para ofertar disciplinas *Global Class* no nível 3. Grande parte adota a visão behaviorista da aquisição linguística, a qual postula que o professor é principal responsável pela aprendizagem. Tal ótica pode acabar colocando uma pressão nos docentes no que tange à uma “perfeição” linguística inatingível, decorrente da centralização do falante nativo. Por esse motivo, mostra-se produtivo tomar uma visão que aproveita as vantagens que ele oferece no desenvolvimento de uma segunda língua como indivíduo bilíngue.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Lara Giovanna. **Identidade profissional dos professores envolvidos no English Semester da PUCPR**. Curitiba, 2019. 58 p. Relatório Final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-



Graduação e Inovação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

179

EL KADRÍ, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, vol. 35, n. 2, p. 125-133, abr/jun, 2013.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, Boston, v. 33, p. 2-3, mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**. Para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak Editora.2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Plano Estratégico de Internacionalização: 2023-2028**. Curitiba: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, [2023].

SALGADO, Ana Claudia Peters *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 10, 2009, Curitiba.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO
FCT

Universit  degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO DE
RECURSOS EDUCACIONAIS

Universidade de Witten

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR

180

Global Classes: Profile and Perspective of Students at PUCPR's Internationalization Program

Katleen Hack da Silva¹
Karina Aires Reinlein Fernandes²
Luiza Medeiros Baldança³
Maria Eduarda Boruszewski⁴
Nicole Nascimento Gomes Santos⁵

Palavras-chave: Internacionalização em Casa; Ensino em segunda língua; Estudantes; Motivação; Emoções na aprendizagem.

Keywords: Internationalization at Home; Second language teaching; Students; Motivation; Emotions in learning.

INTRODUÇÃO

Em crescente expansão, processos de internacionalização, bilinguismo e plurilinguismo vêm, nas últimas décadas, sendo mais procurados por famílias brasileiras na educação de crianças e jovens. Seguindo essa efusão, as universidades buscam maneiras de se inserir nesse contexto apresentando alternativas que incorporem o ensino ao contato com uma L2 (segunda língua).

Dessa forma, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) com a iniciativa do *English Semester*, em 2011, a qual hoje é denominada *Global Classes*, busca inserir um contexto de internacionalização em casa que capacite tanto alunos quanto professores e monitores ao desenvolvimento da proficiência e confiança na comunicação bilíngue. Visto isso, a presente pesquisa⁶ tem como objetivo investigar como ocorre a efetivação do planejamento disposto nos documentos do programa,

¹ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: katleen.silva@pucpr.edu.br

² Doutora em Linguística Aplicada - UFPR/PUCPR. E-mail: Karina.reinlein@pucpr.br

³ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: luiza.baldanca@pucpr.edu.br

⁴ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: maria.boruszewsky@pucpr.edu.br

⁵ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês - PUCPR. E-mail: nicole.nascimento@pucpr.edu.br

⁶ Projeto de pesquisa associado aos projetos proponentes: *Global classes* – um estudo sobre a perspectiva e perfil dos estudantes e monitores envolvidos no programa de internacionalização da PUCPR e *Global classes* – um estudo sobre a perspectiva e perfil dos idealizadores e professores envolvidos no programa de internacionalização da PUCPR, sendo parte de uma pesquisa conjunta dividida entre estudantes, monitores, professores e idealizadores do programa da PUCPR.



comparando, por meio da perspectiva, motivação e perfil dos estudantes, qual a 181
recepção (sentimentos/opiniões diante do que é proposto em sala) deles ao participar das disciplinas, compreendendo a palpabilidade delas quanto educação multicultural e transversal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pode-se compreender que a escolha de uma disciplina com enfoque internacional é gerada com base em interesses, os quais contribuem para a qualidade do envolvimento do estudante no programa de língua estrangeira. Dörnyei (2009, p. 29) aponta três componentes que relacionam as motivações à aprendizagem de segunda língua (L2) em sala de aula, sendo eles: *Ideal L2 Self* o interesse genuíno em ser um falante e atuante em L2; *Ought-to L2 Self*, exibido o indicativo de dever, o qual é atribuído por fatores externos e *L2 Learning Experience*, visando o fator ensino-aprendizagem, o qual indica que o ambiente, professor e grupo também são geradores de interesse e incentivadores ou não da integração em L2. Desse modo, ao compreender as diferentes motivações que influenciam a aprendizagem na nova ordem social, prevê-se novas propostas de educação “não apenas para se repensar o ato metodológico, mas também para se construir uma nova cosmovisão superadora do reducionismo, da fragmentação e da separatividade que ainda predominam no pensamento” (Moraes, 2021, p. 31).

RESULTADOS

A partir de 97 respostas dos estudantes participantes das *Global Classes*, é possível discorrer sobre as estratégias de apoio (monitores, metodologia) direcionadas ao perfil e perspectiva dos estudantes inclusos nas disciplinas. Sobre a metodologia, a PUCPR (2018, p. 10) aponta que “o docente terá autonomia para definir quais níveis ele poderá adequar a sua disciplina e seu material didático”. Desse modo, fica a critério de cada professor articular a metodologia que acredita ser compatível com o conteúdo e idioma no nível que escolher. Com isso, disciplinas eletivas, optativas ou com muita adesão de perfis diferentes podem exigir maior flexibilidade e atenção do professor.



Por meio disso, observa-se que grande parte dos estudantes em L2 não ¹⁸² possuem auxílio de monitoria em sala de aula, apontando para um fator limitador que pode desencorajar ou desestimular a aprendizagem, principalmente aos estudantes que buscam o aperfeiçoamento do idioma e não se adequam facilmente. Mesmo com a monitoria em sala, ainda existem dificuldades na interação língua e conteúdo, pois o foco da monitoria, em certos contextos, é empregado na linguagem e não nas funções usuais do monitor como conhecedor das atividades propostas. Visto isso, compreende-se que esse caso ocorre na falta de estudantes responsáveis pela monitoria em cada curso ofertado e que é necessário ampliação na divulgação e inserção de estudantes nesse aspecto, percebendo que essa é uma contribuição fundamental em sala, pois proporciona segurança ao aprendiz.

Ademais, sobre os estímulos, viu-se que as *Ought-to L2 self*, são presentes em maioria nas escolas de Educação e Humanidades, Negócios, Belas Artes, Ciências da Vida e Politécnica. Esse fator demonstra que a manutenção do incentivo, em sala e instituição, deve ser constante uma vez que é despertada por fatores externos e a não conservação dela pode desfavorecer a aprendizagem. Em contrapartida, as escolas de Arquitetura e Design e Medicina obtiveram as motivações, em maior quantidade, voltadas à atributos caracterizados pela *Ideal I2 self*, juntamente à escola de Direito que empatou nos dois, apontando para uma visão mais autorreguladora, a qual leva o aluno pela busca particular em meios que o incentive e ative o propósito inicial.

Com isso, a criação de matrizes direcionadas para cada grupo pode auxiliar no desempenho e contribuir para que cada perfil seja alcançado, por mais que compartilhem a sala. Assim, mesmo com maior quantidade de respostas em uma área ou outra, ainda se compreende que o foco no desenvolvimento do idioma é um aspecto que engloba todos os participantes e, por isso, divulgar materiais, monitores e oficinas extra que estabilizem esse fator é um elemento relevante para alcançar equilíbrio na troca em sala de aula.

REFERÊNCIAS



ARAYA, M. J. M.; OREGIONI, M. S. **Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional**. Tandil: Grafi kart, 2015. 183

BARANZELI, Caroline. Modelo de internacionalização em casa – iah. *In*: MOROSINI, Marília. **Guia para a internacionalização universitária**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/download/livros/1383.pdf>
https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Kampff-2/publication/343684972_Interfaces_da_Educacao_a_Distancia_na_Internacionalizacao_em_Casa/links/5f48fed8458515a88b7ca636/Interfaces-da-Educacao-a-Distancia-na-Internacionalizacao-em-Casa.pdf Acesso em: 23 fev. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

DÖRNYEI, Zoltán. The L2 Motivational Self System. (*In*) Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), **Motivation, Language Identity and the L2 Self** (p. 9-42). Multilingual Matters. 2009.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *In*: DEARDOFF, D. K. E. A. (Ed.). **The SAGE handbook of international higher education**. London: SAGE Publications Inc, 2012. p. 27-42. Disponível em:
https://books.google.com.br/books?id=kVPwBLnFGRQC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 01 abr. 2023.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**. Para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak Editora.2021

NUNES, Letícia Bastos. Competências cognitivas e socioemocionais: Possibilidades estratégicas de Internacionalização. *In*: MOROSINI, Marília. **Guia para a internacionalização universitária**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Kampff-2/publication/343684972_Interfaces_da_Educacao_a_Distancia_na_Internacionalizacao_em_Casa/links/5f48fed8458515a88b7ca636/Interfaces-da-Educacao-a-Distancia-na-Internacionalizacao-em-Casa.pdf Acesso em: 09 jul. 2024.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Plano estratégico de internacionalização – 2023-2028**. Curitiba, 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Programa PUCPR Global Classes Manual**. Curitiba, 2018.

SERNA-BERNEJO, Iratxe. LASAGABASTER, David. **Why do students choose EMI courses? An analysis of their motivational drives**. Porta Linguarum 40, June 2023.

WATERMAN, Jill. FINARDI, Kyria. **Emotions of L2 Learners in Different Contexts and Modes**. *Studies in English Language Teaching*. Vol. 11, No. 2, 2023.



YUKSEL, Dogan. SORUÇ, Adem. HORZUM, Baris. MCKINLEY, Jim. **Examining the** 184
role of English language proficiency, language learning anxiety, and self-
regulation skills in EMI students' academic success. Department of English
Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz
SSLLT 13 (2). 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



185

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: UM OLHAR CRÍTICO PARA O ENFRENTAMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

THE SEVEN KNOWLEDGE SKILLS NECESSARY FOR THE EDUCATION OF THE
FUTURE: A CRITICAL LOOK AT DEALING WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO¹
MARILDA APARECIDA BEHRENS²
CECÍLIA EMÍLIA DA SILVA PAVELSKI³
RAQUEL MELNYK ORESTEN⁴

Palavras-chave: Complexidade; Edgar Morin; Paradigmas; Tecituras; Professores.

Keywords: Complexity; Edgar Morin; Paradigms; Weavings; Teachers

INTRODUÇÃO

A sociedade avança ao futuro com urgência de mudança da visão paradigmática no ensinar e no aprender. Logo, necessita de reformulação nos paradigmas educacionais vigentes, para tanto, cabe o destaque da teoria da complexidade de Morin (2000) como contribuição significativa neste movimento.

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem uma reavaliação das práticas pedagógicas e dos paradigmas epistemológicos que as sustentam, sendo assim, a transdisciplinaridade emerge como uma abordagem inovadora e necessária para lidar com a crescente fragmentação do conhecimento e para promover uma compreensão mais integrada da realidade (Behrens; Prigol, 2024; Morin, 2000).

O pensamento cartesiano-newtoniano, característico do modelo educacional

¹ Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e joapedrocrevonisgalego@gmail.com.

² Pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e marildaab@gmail.com

³ Mestranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e ceciliapavelski@gamil.com

⁴ Mestranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e raqueloresten@gmail.com



tradicional, limita a capacidade dos indivíduos de compreenderem a complexidade do mundo contemporâneo (Morin, 2000). Dentro das demandas contemporâneas e da “era tecnológica digital”, buscamos pela resposta da seguinte pergunta o que tornou-se nosso objetivo: como a Educação por uma ótica dos sete saberes propostos por Morin (2000) e as possíveis relações frente ao desafio do advento da Inteligência Artificial (IA) podem subsidiar a uma nova concepção da prática docente?

Para isso, a problemática envolveu a leitura da obra "Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro" de Edgar Morin (2000), com a interpretação e compreensão, após vinte e quatro anos de sua publicação e para isso exploramos o método hermenêutico e o círculo hermenêutico (Galego, 2023). Além disso, os questionamentos e reflexões foram debatidas pelo grupo Paradigmas educacionais e formação de professores (PEFOP) em uma pesquisa-ação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base na leitura crítica da obra de Morin (2000) e com o uso da hermenêutica dentro de uma pesquisa-ação, inferimos que a transdisciplinaridade, portanto, não se restringe a uma simples integração de componentes curriculares, mas visa uma transformação profunda na maneira como concebemos e ensinamos o conhecimento.

O uso das tecnologias pela sociedade atual dentro da proposta dos sete saberes permite o avanço social em direção a sociedade do conhecimento e torna-se a base estrutural da organização social e do olhar da realidade (Masson; Mainardes, 2011). Logo, destacamos que a IA e outras tecnologias, se fazem presentes no cotidiano social e requerem olhares, pesquisas e reflexões sobre seu uso e impacto.

RESULTADOS

Com a ótica crítica dos sete saberes propostos por Morin(2000) investigamos a IA na Educação e detalhamos algumas relações entre a IA e cada um dos saberes:

Cegueiras do Conhecimento: O Erro e a Ilusão: A IA pode ajudar a identificar e corrigir erros no processo de aprendizado, com *feedback* e sugestões. Contudo, é essencial que a IA seja projetada com a capacidade de promover o pensamento



crítico. Logo, a IA pode gerar nos estudantes o erro e a ilusão, que aquele conhecimento ali projetado é confiável, mas, seu uso precisa ser ético e reflexivo.

Princípios do Conhecimento Pertinente: Sistemas de IA podem oferecer experiências de aprendizado personalizadas que conectam diferentes áreas do conhecimento e fornecem contextos amplos e integrados, o que pode propiciar a interdisciplinaridade com uma visão mais ampla e relevante para resolver problemas complexos e interconectados.

Ensinar a Condição Humana: A IA pode criar simulações e ambientes de aprendizado para explorar e entender a complexidade da condição humana, com a oferta de atividades e conteúdo que abordam aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, para desenvolver uma compreensão mais profunda de si e dos outros.

Ensinar a Identidade Terrena: A IA pode promover a consciência planetária e a solidariedade global por meio de plataformas educacionais que conectam estudantes de diferentes partes do mundo e abordam desafios comuns, como mudanças climáticas e desigualdades sociais.

Enfrentar as Incertezas: IA pode ajudar a preparar os estudantes para lidar com a incerteza, oferecendo experiências de aprendizado adaptativas que simulam cenários complexos e imprevistos, com uma aprendizagem baseada em problemas e com situações incertas, desenvolvendo habilidades de adaptação e inovação em um ambiente controlado.

Ensinar a Compreensão: pode apoiar a promoção da empatia e da compreensão mútua através de ferramentas que simulam diferentes perspectivas culturais e sociais. Plataformas de aprendizado baseadas em IA podem facilitar discussões sobre diversidade e inclusão, ajudando os estudantes a verem o mundo através de múltiplas lentes e valorizando a diversidade como uma fonte de riqueza e aprendizado.

A Ética do Gênero Humano: a IA pode ser utilizada para promover uma ética planetária e uma consciência global por meio de currículos que enfatizam a responsabilidade compartilhada pela humanidade e pelo planeta. Além disso, a IA pode ser um meio para discutir e refletir sobre dilemas éticos relacionados ao seu próprio uso e impacto na sociedade.

Morin (2000) alerta para os "buracos negros" da educação, áreas ignoradas



que impedem o desenvolvimento de indivíduos capazes de enfrentar os problemas emergentes de forma crítica e criativa, estando isso diretamente ligada com a atualidade e com o uso da Inteligência Artificial . A formação docente deve, portanto, cultivar a capacidade de contextualizar o conhecimento, reconhecer as múltiplas dimensões da realidade e promover um pensamento que integra análise e síntese, ou seja, não se devem negar o uso das tecnologias e da inteligência artificial, mas, incorporá-las no processo de ensino-aprendizagem. Logo, a pesquisa atinge o objetivo e aponta que a visão de Morin (2000) para a educação do futuro está contemplada na atualidade, mesmo vinte e quatro anos após sua publicação e que para explorar a IA, os docentes precisam adotar práticas pedagógicas que fomentem a responsabilidade ecológica, a inclusão social e o uso ético de tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, X. de C.; BEZERRA, R. F.. Breve introdução à história da Inteligência Artificial. **Jamaxi**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/anthesis>. Acesso em: 12 Ago. 2024

BEHRENS, M. A. PRIGOL, E. L. Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro, Em Edgar Morin, Como Fund Epistemológicos Na Formação Docente On-Line. **Revista e-Curriculum**. São Paulo: 2024. V.22. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e55451>. Acesso em: 12 Ago. 2024

GALEGO, J. P. C. **Representações Sociais de Professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR/PPGE, 2023.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p.70-85, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002803115>. Acesso em: 12 Ago. 2024

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.



GLOBAL CLASSES: PERFIL E PERSPECTIVA DOS MONITORES DE LÍNGUA INGLESA PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR

Global Classes: Profile and Perspective of English Monitors at PUCPR's Internalization Program

Maria Eduarda Boruszewski¹
Karina Aires Reinlein Fernandes²
Katleen Hack da Silva³
Luiza Medeiros Baldança⁴
Nicole Nascimento Gomes Santos⁵

Palavras-chave: Internacionalização; Programa de Internacionalização em casa; Global Classes; Monitores; PUCPR.

Keywords: Internalization; Internalization Program at home; Global Classes; Monitors; PUCPR.

INTRODUÇÃO

Em razão da crescente globalização do mundo, novos caminhos foram surgindo para a humanidade, e, conforme o avanço e conexão da economia, da cultura e das tecnologias, tornou-se de suma importância capacitar estudantes e profissionais para conviver dentro da nova era da sociedade. Devido a isso, a internacionalização das universidades sofreu grande amplificação, visto que é uma “questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras” (Stallivieri, 2002, p. 3).

À vista disso, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), aspirando um profissional com uma visão global, deu origem, no ano de 2011, ao seu plano de internacionalização, e dentro dele, na atualidade, oferece aos seus alunos o programa *Global Classes*.

Portanto, o estudo⁶ apresentado objetiva a pesquisa e comparação de

¹ Graduanda de Letras Português-Inglês, PUCPR. E-mail: maria.boruszewsky@pucpr.edu.br

² Doutora em Linguística Aplicada, UFPR/PUCPR. E-mail: karina.reinlein@pucpr.br

³ Graduanda de Letras Português-Inglês, PUCPR. E-mail: katleen.silva@pucpr.edu.br

⁴ Graduanda de Letras Português-Inglês, PUCPR. E-mail: luiza.baldanca@pucpr.edu.br

⁵ Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês, PUCPR. E-mail: Nicole.Santos@pucpr.edu.br

⁶ Esse estudo faz parte do projeto de pesquisa “Global Classes: um estudo sobre a perspectiva e perfil



diferentes percepções dos participantes ativos das chamadas *Global Classes*, partindo de um estudo de perfil, neste caso, dos monitores atuantes neste tipo de disciplina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cabe dizer que o comportamento linguístico resulta das interações entre os diversos elementos do processo educacional, incluindo aprendizes, professores, ambiente escolar, sala de aula e atividades realizadas (Salgado *et. al.*, 2009). Ademais, é fato de que, para ministrar uma aula em língua estrangeira, é preciso ter a capacitação tanto profissional quanto da proficiência da língua. No entanto, Salgado *et. al.* (2009, p. 6) afirma que ainda parece permanecer “o mito de que um ‘falante nativo’ é capaz de ensinar sua língua materna”.

Dessa forma, o programa de monitores, ofertado também dentro do programa *Global Class* é de extrema relevância tanto para uma experiência dentro da sala de aula no contexto bilíngue, quanto para os alunos que precisam de suporte linguístico para acompanhar as aulas e também de um acompanhamento significativo dos monitores, considerando uma educação multicultural e transversal.

Assim, os monitores são responsáveis por auxiliar e exercer uma mediação dentro da sala de aula, e, de acordo com Green (2010, tradução nossa), tanto a autoimagem quanto a visão que os estudantes possuem, pode ser afetada pela forma em que os monitores apresentam confiança ou incerteza sobre o conteúdo, assim como o período da graduação em que se encontram. A autora também ressalta que os monitores que estão ensinando pela primeira vez precisam ter suas tarefas definidas da forma mais específica possível, visto que muitos não sabem quais são suas responsabilidades básicas, e, como são novos nessa tarefa, apresentam ansiedade, tendo assumido o papel de um professor depois de serem estudantes por toda a sua vida (Green, 2010, tradução nossa). Portanto, de acordo com a

dos envolvidos no programa de internacionalização em casa”, que tem a orientação da Professora Dra. Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes, ao qual pretende-se compreender a recepção, percepção e execução do programa dentro da universidade PUCPR. Portanto, será levantado dados a partir dos estudantes, monitores, professores e equipe administrativa do programa.



Desse modo, põe-se que a docência ainda é um campo de muitos desafios, e novos professores em formação, inseridos no mundo globalizado, estão deparando-se com campos de trabalho abrangente e diverso, o que, por sua vez, causa medo e insegurança. No entanto, tratando-se de uma educação bilíngue, em que a segunda língua é o foco de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, qualquer professor, seja ele em formação ou graduado, deve ser qualificado a enfrentar esses desafios e diversidades.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, K. A. R. A internacionalização das IES: o EMI e a PUCPR. *In: Formação de professores*, complexidade e trabalho docente, 2017, Curitiba. XIII Educere, IV SIRSSE, VI SIPD - Cátedra UNESCO, 2017.

GREEN, Jennifer L. Teaching highs and lows: exploring university teaching assistants' experiences. **Statistics Education Research Journal**, 9(2), 108-122. International Association for Statistical Education (IASE/ISI). November, 2010. Available in: <<https://www.iase-web.org/ojs/SERJ/article/view/379>>. Access in: 28 January 2024.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**. Para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2021

LEE, Star W. The Impact of a Pedagogy Course on the Teaching Beliefs of Inexperienced Graduate Teaching Assistants. **CBE—Life Sciences Education**. Vol. 18, No. 1. February 2019. Available in: <<https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.18-07-0137>>. Access in: 28 January 2024.

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. A. R. Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors. *In: SÁNCHEZPÉREZ, M. M. (ed.). Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*. Pennsylvania: IGI Global, 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Programa PUCPR Global Classes. **Manual**. Curitiba, 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Manual do Programa de Monitorias PUCPR. **Manual**. Curitiba, 2024.

SALGADO, A. C. P. *et. al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 10, 2009, Curitiba.



SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguidade: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul.-dez., 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 26 de jul, 2024.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



O ENSINO INTERPROFISSIONAL DE IMUNOLOGIA CLÍNICA: REFLEXÕES DE APRENDIZADO NA PÓS-GRADUAÇÃO

194

Interprofessional Teaching of Clinical Immunology: Learning Reflections in
Post-Graduation

DEBORA MARIANA DA SILVA MARIOTO¹
ROSIANE GUETTER MELLO²

Palavras-chave: Imunologia clínica; Ensino interprofissional; Ensino de Imunologia.

Keywords: Clinical immunology; Interprofessional teaching; Teaching of Immunology.

INTRODUÇÃO

A imunologia representa um campo de estudo multidisciplinar fundamental para a formação dos estudantes nos programas de saúde. Todavia, uma avaliação do ensino de imunologia no Brasil evidencia restrições no processo educacional e uma lacuna na aplicação clínica do conhecimento, especialmente no contexto do cuidado global ao paciente. Diante disso, surge a necessidade de identificar e superar as deficiências nessa formação e explorar de que maneira o ensino interprofissional contribui para a compreensão da imunologia clínica durante a pós-graduação. Por isso, o objetivo deste trabalho é desvelar a percepção de residentes e preceptores de um programa de pós-graduação em pediatria sobre o ensino interprofissional de imunologia (EIP) clínica, no contexto de integração ensino-serviço. Este estudo teve como metodologia a abordagem qualitativa, com cunho exploratório e descritivo, que foi desenvolvido por meio de um estudo de caso. A coleta de informações se deu via entrevista semiestruturada realizada de forma online conforme disponibilidade dos participantes da pesquisa e seguiu os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo aprovação mediante o parecer No 56546722.7.0000.5580. O *corpus* desta pesquisa foi composto por 36 profissionais. O primeiro grupo consiste em 27 profissionais de saúde: 9 residentes uniprofissionais (médicos) de um programa de

¹ Titulação, instituição e e-mail.

² Titulação, instituição e e-mail.



residência em Pediatria e 18 multiprofissionais (9 biomédicos e 9 farmacêuticos) de 195 um programa de residência em Saúde da Criança e do Adolescente. Já o segundo grupo foi composto por 9 preceptores de saúde. Para as respostas obtidas durante a entrevista, foi realizada transcrição, codificação dos participantes, seguida de uma análise de conteúdo segundo o método de Bardin (2010).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Imunologia está atrelado como disciplina indispensável em vários níveis educacionais no contexto escolar. Desde a educação básica e ensino médio, com o currículo de Ciências e Biologia, respectivamente, quanto no ensino superior. À vista disso, segundo Pereira (2017) a Imunologia torna-se um campo essencial para a saúde pública, uma vez que instrumentaliza, conceitualmente, os processos relativos à dinâmica da saúde, das doenças, vacinas, anti alérgicos, dentre outros.

Nesse sentido, uma análise do ensino de imunologia na pós-graduação no Brasil revela a escassez de componentes práticos voltados para a abordagem clínica do sistema imunológico, juntamente com limitações na implementação de metodologias para o ensino interprofissional. Esses desafios podem se refletir na dificuldade de aprendizado resultante da percepção de lacunas na formação em Imunologia, bem como na assimilação dos conceitos imunológicos (Albuquerque, *et al.*, 2008).

Para além, considerando as demandas em saúde e a importância do trabalho multiprofissional para garantia do cuidado integral do paciente percebe-se a necessidade do estabelecimento de metodologias de ensino e profissionalização cada vez mais interdisciplinares (Peduzzi *et al.*, 2013). O conceito de interdisciplinaridade se enlaça na contemporaneidade e na epistemologia, sendo discutido por pressupostos pedagógicos, os quais se discorre sobre matrizes curriculares e metodologias de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS

As narrativas de aprendizado observadas neste trabalho revelam diferentes



perspectivas e experiências dos participantes com o ensino interprofissional de imunologia clínica. E destacam a complexidade e a riqueza desse processo educacional, mostrando que o aprendizado vai além do simples acúmulo de conhecimento teórico. Optamos por propor a criação de uma nuvem de palavras (também conhecida como nuvem de tags ou texto), uma representação visual da frequência e do valor das palavras ditas ou escritas, uma forma simples de hierarquizar e apresentar termos de determinado conteúdo. Ao analisar as palavras mais frequentes, percebe-se que o termo "aprendizado" se destaca em todas as nuvens dos residentes, seguido por palavras como "conhecimento" e "sabedoria", indicando a equivalência dessas percepções. Ao trazer recortes das falas dos nossos residentes, percebemos o sentido do que é 'saber', nesse contexto. O saber mais que empírico, mas o saber teórico compartilhado à luz da interprofissionalidade, ou seja, o saber adquirido a partir do outro. A discussão desses resultados demonstra a relevância do ensino interprofissional na promoção de uma abordagem holística e integrada à saúde, enfatizando a importância da colaboração entre diferentes profissões para oferecer um cuidado mais eficaz e centrado no paciente. Assim, conclui-se que o desenvolvimento do ensino interprofissional surge como alternativas para auxiliar no processo de supressão de demandas, otimização do fluxo do cuidado e maior aquisição de conhecimento, relacionado à Imunologia clínica, dentro dos programas de residência analisados.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V.S; GOMES, A.P; REZENDE, C.H.A; SAMPAIO, M.X; DIAS, O.V; LUGARINHO, R.M. A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.32, n.3, p.356-62, 2008.
- ANDRADE, V.A.; ARAÚJO-JORGE, T.C.; COUTINHO-SILVA, R. Concepções discentes sobre imunologia e sistema imune humano. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.21, n.3, p. 01–22, 2016.
- FONSECA, R.D. **Avaliação do conteúdo e da abordagem do tema Imunologia nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio e o possível impacto no processo de ensino- aprendizagem dos conceitos de Imunologia nos cursos de Ensino Superior**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em). Instituto



Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. 51 p.

197

PEDUZZI, M. et al. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 977-983, 2013.

PEREIRA, M.G.; TRIVELATO, S.L.F.; ALMEIDA, D.M. A argumentação como prática epistêmica no ensino de Imunologia: Estrutura e uso de uma proposta didática sob uma orientação epistemológica. **Revista de Educação em Biologia**, v.20, n.1, pp. 40 – 55, 2017.



O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DA “BNCC-COMPUTAÇÃO”. 198

TEACHING HISTORY IN THE DIGITAL CONTEXT: ANALYSIS OF THE “BNCC-COMPUTAÇÃO” GUIDELINES

Alex Bruno Fendiekovski¹

Palavras-chave: História; BNCC; Tecnologia.

Keywords: History; BNCC: Technology.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo é abordado sobre o trabalho das tecnologias no ensino de História, buscando analisar também de que forma os documentos apresentam esses objetivos, competências e orientações de forma geral. Objetiva-se tratar sobre quais são as dificuldades encontradas nessa aplicação e a importância do trabalho docente focado em uma perspectiva de letramento digital e às novas necessidades dos nossos tempos atuais. Para isso, dessa forma, é observado no documento de 2022: “Base Nacional Comum Curricular – Computação” alguns aspectos e sua aplicabilidade.

Nessa visão além de trabalhar com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), será abordado o ensino de História na perspectiva da complexidade e da educação transformadora de Edgar Morin e Paulo Freire, respectivamente. Além de ser necessário trabalhar a noção, e a crítica, da escola tirar seu olhar único e de generalizações de diversas questões, pois vivemos em cenários múltiplos. Tudo isso ao redor dos olhares pela metodologia da pesquisa qualitativa exploratória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O documento “BNCC computação” trabalha sobre as orientações na caminhada da inserção, e do trabalho, com as tecnologias em sala de aula. Nesse

¹ Licenciado em História e Mestrando em educação Titulação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná; alexfendiekovski1@gmail.com





jornais, blogs, canais de comunicação como YouTube, verificando suas 200 características e como a informação é veiculada (BNCC, 2018).

A cultura digital possibilita novos ares, pois é justamente às relações humanas mediadas por tecnologias e comunicação que estão em seu horizonte. Pois Lúcia Santaella (2008, p. 23) já apresenta que: “as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade.”.

RESULTADOS

Dessa forma, pode-se analisar que a BNCC ela objetiva e os docentes da História caminham para um letramento digital, não ensinando os caminhos mecânicos, mas justamente como pede as competências: “[...] ser um agente ativo e consciente de transformação capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos.” (BNCC, 2022). Ainda mais analisando o que se discute em tempos de inteligências artificiais e ampliação da tecnologia como ela se insere nas relações, portanto, cada vez mais interligando culturas, povos, inovações e que ocorrem em necessária atenção à ética dessas relações, comportamentos e até mesmo a recepção dos grupos.

Os resultados dessa pesquisa se encontram em desenvolvimento, possibilitando uma aplicação e experiência na rede privada, especialmente no ensino fundamental II”.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 23–32, 2008. DOI: 10.15448/19803729.2003.22.3229. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: mai. 2024.



VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria: Biblos, 2013.



Tecendo caminhos para a formação continuada de professores a partir da contribuição da teoria tripolar

202

Weaving paths for the continued training of teachers based on the contribution of tripolar theory

Jhony Cesar Grein¹
Daniele Saheb²
Matheus Alves de Paula³

Palavras-chave: complexidade; formação continuada; transdisciplinaridade; teoria tripolar.

Keywords: complexity; continuing training; transdisciplinarity; tripolar theory.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo que compreende a formação inicial e continuada, sendo a segunda caracterizada como a aprendizagem dos professores com um olhar específico para o exercício de sua profissão, com o objetivo de qualificar sua prática.

A investigação da presença da teoria tripolar na formação continuada de professores, se objetiva a partir do entendimento desta como um caminho para a superação da prática da educação bancária e de transmissão de conhecimento.

Diante deste contexto, essa pesquisa propõe uma reflexão sobre a teoria tripolar na semana pedagógica e de formação continuada de um instituição de ensino pertencente a uma rede de educação confessional de Curitiba – PR, investigando como as atividades ofertadas aos professores levam ou não em consideração a teoria tripolar. Para isso, tem como objetivo específico identificar a concepção de formação continuada da gestão da rede em questão e investigar nas atividades proporcionadas a presença de ações que tenham relação com a autoformação, heteroformação e ecoformação. Esta pesquisa classificou-se como do

¹ Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e jho_grein@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e daniele.saheb@pucpr.br.

³ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) matheus.danelichen@hotmail.com.



tipo qualitativo, com abordagem segundo as categorias de Galvani (2002). Na coleta de dados, o registro de observação tratou-se do instrumento utilizado. 203

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Imbernón (2010) afirma que a formação continuada do professor é um processo que deve integrar o crescimento profissional ao longo da carreira docente, com o intuito de ressignificar a prática docente. A formação continuada é aquela que permite ao professor refletir sobre a sua prática e assim articular novos saberes na construção do seu processo formativo.

Segundo Harari (2018) um dos objetivos da formação continuada é desenvolver no professor a capacidade de se renovar, para assim acompanhar as mudanças e inconstâncias do tempo presente. O autor defende a ideia, que até recentemente a vida de um indivíduo era composta por duas fases: a de estudante, uma fase preparatória e a de trabalhador, constituída com base na fase anterior, porém, na atualidade as duas fases devem ser estudante e trabalhador-estudante, pois na primeira fase o indivíduo deve despertar o gosto pelo estudar e assim aprender o valor de estudar de maneira permanente, estimulando sempre a criatividade, o pensamento crítico e a atualização constante.

Para Imbernón (2010) a formação continuada proporcionar o transcender o profissional, permitindo ao professor uma mudança também no seu pessoal, transformando não apenas a sua prática pedagógica, o seu ato de ensinar, mas sim a sua vida e as suas ações no mundo. A prática da formação continuada precisa ir além da atualização científica e pedagógica, permitindo assim uma mudança no ser humano e no contexto em que ele está inserido.

Uma prática de formação continuada que atenda a essa direcionamento deve considerar a teoria tripolar de Pineau e Patrick (2005), deve basear-se em três níveis de análise: autoformação, heteroformação e ecoformação. Para Moraes (2007), a prática pedagógica com olhar transdisciplinar é construída a partir da articulação competente desses três polos, integrando durante todo o processo formativo “a relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação)”.



A fundamentação teórica deste estudo partiu da leitura de textos que ²⁰⁴ contemplam as principais ideias a serem abordadas, apoiou-se em Galvani (2002), Imbernón (2010, 2011, 2016), Moraes (2004, 2016), Morin (2011, 2015a, 2015b), Nicolescu (1999) e Tardif (2005, 2010).

RESULTADOS

Como resultado observou-se que as formações continuadas proporcionadas aos professores ao longo da semana tiveram aspectos que de maneira não integrada, mas direcionavam para a formação nos aspectos da teoria tripolar. Em específico um momento proporcionado aos professores, foi a partilha de boas práticas pedagógicas e roda de conversa, neste as apresentações levaram a propostas que permitiam a formação a partir da reflexão sobre si, o meio e a sociedade. As partilhas realizadas pelos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais evidenciaram o aspecto da ecoformação, já as apresentações e falas realizadas pelos professores do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino médio, ouve o predomínio da heteroformação.

Através da análise e interpretação dos dados, verificou-se que a formação continuada ofertada pela referida instituição possui uma organização metodológica que tende a proposta da teoria tripolar. Essa análise permite concluir que a formação continuada nesta escola compreende que as ações não devem abarcar apenas palestras, cursos e treinamentos, mas que se faz necessário o trabalho em pares, com olhar voltado para a realidade da instituição e de cada professor.

REFERÊNCIAS

GALVANI, P. Autoformation et fonction de formateur. Chro-nique Sociale, 2002.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Curitiba: Diálogo Educ., 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4147>. Acessado em 18/04/2024.

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

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver – Manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, G.; PATRICK, P. **Transdisciplinarité et formation.** Paris: L'Harmattan, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PRIVADA DE ENSINO

206

The Transdisciplinary Practice of the Pedagogical Coordinator in the Continuing Education of Teachers in Elementary Education in the Private Education Network

**Grasiela Dourado Pereira
Sandra Fiuza Conceição**

Palavras-chave:

Formação continuada de professores 1; Papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores 2; Formação continuada de professores na rede privada de ensino 3.

Keywords: Continuing education of teachers 1; Role of the Pedagogical Coordinator in the continuing education of teachers 2; Continuing education of teachers in the private school system 3.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental é uma etapa crucial na formação integral do indivíduo, onde o Coordenador Pedagógico atua como maestro da educação. A pesquisa questiona como garantir a formação continuada de professores de forma sistemática, propondo uma prática transdisciplinar que abrace a multiplicidade de saberes e promova a formação integral dos alunos. Guiada pelos pensamentos de Maurice Tardif, Edgar Morin e Vera Maria Placo, a pesquisa analisa o papel da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores, buscando uma atuação mais efetiva e transformadora.

METODOLOGIA

A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, para identificar os elementos da prática transdisciplinar do Coordenador Pedagógico. Analisa como os princípios da complexidade, contextualização e transdisciplinaridade se manifestam nessa prática, explorando as contribuições dos



pensamentos de Tardif, Morin e Placo.

207

Problema da Pesquisa: Como ocorre a prática transdisciplinar do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores à luz dos pensamentos de Maurice Tardif, Edgar Morin e Vera Maria Placo?

JUSTIFICATIVA

Em um mundo complexo e interconectado, a educação deve formar indivíduos críticos, criativos e colaborativos. A prática transdisciplinar do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores é uma resposta promissora, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo um currículo significativo. A pesquisa busca preencher a lacuna de conhecimento sobre essa prática, identificando seus elementos, desafios e oportunidades, e propondo estratégias para seu aprimoramento.

OBJETIVO GERAL

Analisar a prática transdisciplinar do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores à luz dos pensamentos de Maurice Tardif, Edgar Morin e Vera Maria Placo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo será embasada na análise de textos que abordam as principais ideias relacionadas ao tema. Para sustentar a abordagem transdisciplinar, utilizaremos as contribuições de Morin (2006, 2007) e Nicolescu (1999). Na investigação da prática docente, ancoraremos nossa pesquisa nas perspectivas de Tardif (2000) e Placo (2012). Quanto à perspectiva do Ensino Fundamental, consideraremos os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

RESULTADOS

O projeto de pesquisa foca na formação continuada de professores do Ensino Fundamental, coordenada pelo Coordenador Pedagógico, com ênfase na



transdisciplinaridade. A pesquisa qualitativa, baseada em Minayo (2001), adota uma 208 abordagem interpretativa da realidade, dividida em três fases: exploratória, trabalho de campo e análise de material. Na fase exploratória, serão lidos documentos e construído o referencial teórico. No trabalho de campo, serão analisados o Plano de Formação Continuada e realizadas entrevistas com Coordenadores Pedagógicos. A análise do material será feita conforme Minayo (2001).

O referencial teórico incluirá autores como Morin, Nicolescu, Placo e Tardif, focando em transdisciplinaridade e formação continuada de professores. A pesquisa documental analisará o Projeto Político Pedagógico e os Programas de Formação Continuada da instituição e da mantenedora para entender a presença da transdisciplinaridade na formação de professores do ensino médio e fundamental.

A investigação de campo envolverá 10 instituições de Ensino Fundamental na Bahia, usuárias do Sistema de Ensino da Editora FTD, devido ao fácil acesso às mantenedoras e equipes pedagógicas. Serão coletados dados, categorizados tematicamente para uma análise aprofundada. O projeto será apresentado a uma banca examinadora e submetido ao comitê de ética da PUC-PR. A pesquisa será classificada como um estudo de caso, permitindo uma análise detalhada de fenômenos em um contexto específico, contribuindo para a compreensão da realidade estudada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 22/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 22/08/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (2001). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes.



MORIN, E. (2006). **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma educacional.** São Paulo: Cortez Editora.

209

MORIN, E. (2007). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora.

NICOLESCU, Basarab (1999). **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom

PLACO, V. M. (2012). **A Pedagogia da Transdisciplinaridade: Uma proposta para a educação do século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Vozes.

TARDIF, M. (2000). **Saberes Docentes: Práticas, Teorias, Formação.** Rio de Janeiro: Editora WMF.



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: rotações para uma aprendizagem significativa

210

Active methodologies in history teaching: Rotations for Meaningful Learning

Iolete Martins Maia¹

Palavras-chave: Ensino de História; Metodologias Ativas; Rotação por Estações; Aprendizagem Significativa; Aprendizagem Ativa.

Keywords: History Teaching; Active Methodologies; Station Rotation; Meaningful Learning; Active Learning.

INTRODUÇÃO

Essa reflexão resulta de uma atividade aplicada aos alunos da 8ª série após trabalhados os conteúdos referentes ao tema “O Brasil no século XX”, uso de metodologias ativas no ensino de História, especificamente através da atividade “Rotação por Estações”.

O objetivo principal era questionar o legado da escravidão nas Américas, conforme o Referencial Curricular do Paraná (EF08HI19). Após uma aula expositiva sobre o Abolicionismo, os alunos foram organizados em grupos e participaram de seis estações temáticas, cada uma focando em diferentes aspectos do tema, como análise de fontes históricas, criação de linhas do tempo, desafios de conhecimento, e produção textual criativa. A atividade culminou em uma reflexão coletiva e autoavaliação, garantindo uma avaliação contínua e formativa do processo de aprendizagem e uma avaliação diagnóstica e somativa dos conhecimentos adquiridos. Elaborou-se um roteiro para orientar os estudantes. Disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1IrBKHwsnzACxeDqDsh5U_7GOMAPKrs_Z/view?usp=sharing.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dada a intenção de romper com o ensino tradicional de História - conteudista

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Rede. Instituição Associada: Instituto Federal do Paraná - IFPR, Curitiba, Brasil. E-mail:ioletemaiasud@gmail.com



e fragmentado - e incentivar uma aprendizagem ativa, participativa e significativa, conforme a pedagogia crítica de Paulo Freire, a teoria da “aprendizagem significativa” de David Ausubel e o conceito de “aprendizagem ativa” em Cooper (2006) que defende que a educação deve iniciar com os interesses dos alunos e envolver um pensamento histórico genuíno e complexo. Defende-se assim uma práxis baseada na aprendizagem significativa, onde novos conhecimentos são assimilados de forma substancial com a estrutura cognitiva existente dos alunos. O professor deve atuar como facilitador, criando um ambiente propício à exploração, à reflexão e à construção colaborativa do conhecimento, promovendo o "aprendente ativo"². 211

RESULTADOS

A dinâmica da "Rotação por Estações" incluiu atividades variadas focadas em diferentes aspectos do movimento abolicionista, permitindo aos alunos explorar diferentes métodos de aprendizagem, desde a análise crítica até a produção criativa, promovendo engajamento ativo e reflexivo com o conteúdo. Sua aplicação demonstrou eficácia em promover uma aprendizagem significativa e crítica, alinhada com a teoria de Ausubel, ao conectar novos conhecimentos ao conhecimento prévio dos alunos. A estrutura dinâmica e os recursos visuais criaram um ambiente inclusivo que valorizou diferentes estilos de aprendizagem, incentivando a colaboração e o diálogo. Observou-se um aprimoramento na capacidade dos alunos de articular argumentos bem fundamentados e uma compreensão mais profunda das questões sociais e históricas. A abordagem transdisciplinar foi fundamental para superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma visão integrada dos processos históricos. A atividade exemplificou uma pedagogia inovadora e colaborativa, desafiando o modelo tradicional de ensino e promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar. Curitiba: PR: Ed. UFPR, n. 164, 2006 (Dossiê: Educação Histórica). Disponível em:

² O "aprendente ativo", segundo Zwicker (2017) é um estudante que assume um papel central e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. Ele participa ativamente de discussões, investiga, questiona e faz conexões entre o que aprende e suas experiências prévias.



<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 Ago. 2024.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 9788521637707. Disponível em: [VitalSource Bookshelf Online](#). Acesso em: 21 Ago. 2024.

212

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 21 Ago. 2024.

ZWICKER, Melanie Retz Godoy dos Santos. A aprendizagem ativa e o cérebro: contribuições da neurociência para uma nova forma de educar. In: **Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. (org.) Célia Maria Retz Godoy dos Santos e Maria Aparecida Ferrari. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2017.



A COMPLEXIDADE E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

213

The Complexity and Contemporary Cross-Cutting Themes

Andréa de Araújo Ferreira¹
Mauriane Rosa Miguel²

Palavras-chave: Complexidade; Educação; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; BNCC.

Keywords: Complexity; Education; Interdisciplinarity; Transdisciplinarity; BNCC.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira atual foca na formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Vale lembrar que anteriormente, o currículo era fragmentado, com conteúdos isolados e fora do contexto real. Agora, o currículo da educação básica considera o estudante como um sujeito integral, ativo, produtor de conhecimento e responsável, com direitos e deveres, que se preocupa tanto com seu futuro quanto com o da humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2019, foi formulada para se alinhar ao Paradigma Educacional Emergente, que inclui Complexidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. A pesquisa busca compreender os conceitos de Complexidade e Transdisciplinaridade e sua influência na BNCC, investigando como a abordagem transdisciplinar está presente nos temas contemporâneos transversais da BNCC?. Além disso, busca compreender os conceitos de transdisciplinaridade e complexidade, identificar aspectos da BNCC relacionados ao Paradigma Educacional Emergente e articular esses temas transversais com o currículo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

Dessa maneira, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa

¹ Graduada em Licenciatura em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, andrea.araujo@pucpr.edu.br

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, maurianegomes05@gmail.com



é qualitativa, onde será realizado o levantamento bibliográfico.

214

Vale destacar as fontes utilizadas na pesquisa incluem autores de referência nos conceitos de Complexidade e Transdisciplinaridade que forneceram as bases teóricas essenciais para o estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação, historicamente moldada pela sociedade, tem servido como modelo para gerações futuras. Por muito tempo, ensinar esteve ligado à simples reprodução de conteúdos e técnicas. A sociedade pós-moderna, fruto de transformações históricas como a globalização e as inovações tecnológicas, herdou o padrão capitalista e a produção em massa da modernidade. No entanto, a fragmentação do conhecimento para fins científicos distorceu a visão holística da realidade, contribuindo para problemas contemporâneos como mudanças climáticas, destruição de recursos naturais e desigualdades sociais.

Conforme destacado por Morin (2005), embora a ciência tenha proporcionado avanços técnicos notáveis, como o controle da energia nuclear e a engenharia genética, ela também levanta dilemas sérios. A ciência esclarece, enriquece e transforma a sociedade, mas também gera ameaças, incluindo a possibilidade de aniquilação da humanidade. A visão fragmentada trazida pela ciência e pela educação, embora tenha promovido o desenvolvimento social, também representa um risco para o futuro.

A mudança de paradigma, com o resgate da visão do conhecimento como um todo complexo, é essencial. O universo é um sistema unificado e dinâmico, composto por múltiplas organizações interdependentes que influenciam a percepção humana da realidade. A complexidade é o tecido que une os diferentes níveis da realidade, sustentando a vida por meio de processos interdependentes e auto-organizadores, como enfatiza Moraes (2015).

A abordagem de temas transversais nos anos iniciais do Ensino Fundamental visa contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs, além de prepará-los para serem cidadãos conscientes e responsáveis em uma sociedade globalizada. A BNCC estabelece as habilidades mínimas a serem desenvolvidas durante o ano letivo, oferecendo diretrizes para as escolas, que possuem autonomia para decidir



BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes. **Teoria da complexidade:** contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2021.

216

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; Oliveira, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>. Acesso em: 16 jul. 2023

GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; GÓES, Heliza Colaço; MONTEIRO, Karine. “Princípio didático”, “autonomia docente” e “matriz pedagógica” em tessitura complexa e transdisciplinar. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 14, n. 36, p. 239-256, 2022.

GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; BATISTELLA, Michelle Padilha. Por uma didática complexa para uma educação ética, estética e transdisciplinar. **Revista UniAraguaia**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 85-96, 2023.

GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro *et al.* **Complexidade e educação:** diálogos epistemológicos transformadores. Curitiba: CRV, 2017.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos/ Maria Candida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batallosa Navas. - Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.



MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**/ Basarab Nicolescu; [tradução Lucia Pereira de Souza]. São Paulo: TRIOM, 1999.



A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO *BEM PENSAR* SEGUNDO MORIN COMO POSSIBILIDADES PARA O COMBATE ÀS FAKE NEWS E À DESINFORMAÇÃO 218

Education for understanding and the development of *thorough thinking* according to Morin as possibilities to combat fake news and disinformation

Rafaela Bortolin Pinheiro¹

Palavras-chave: Educação para a compreensão; *Bem pensar*; Paradigma da complexidade; Fake news; Desinformação.

Keywords: Education for understanding; *Thorough thinking*; Paradigm of complexity; Fake news; Disinformation.

INTRODUÇÃO

O presente texto trata de uma pesquisa tendo como tema a educação para a compreensão e o desenvolvimento do *bem pensar* a partir do pensamento do filósofo e educador francês Edgar Morin, considerando suas possibilidades para o combate às fake news e à desinformação tão prementes (e desafiadoras) no contexto comunicacional do século XXI.

Nesse sentido, o objetivo geral é *investigar a educação para a compreensão e o desenvolvimento do bem pensar como possibilidades para o combate às fakes news e à desinformação*.

Optamos pela hermenêutica como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), e o percurso de pesquisa foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, se dividindo em três partes principais:

- a) Os conceitos associados às fake news e à desinformação;
- b) As características da educação para a compreensão e do desenvolvimento do *bem pensar*;
- c) A educação para a compreensão e o desenvolvimento do *bem pensar* como possibilidades para o combate das fakes news e da desinformação.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora e líder do grupo de pesquisas Educação, Comunicação e Tecnologias (Educomtec) no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

219

As fake news (ou informações falsas ou desinformações) são um assunto cada vez mais recorrente na sociedade. Segundo Frias Filho (2018, p. 43), fake news seria “toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política”.

Assim, as informações falsas se tornam um desafio para a sociedade do século XXI e compreendemos a importância de identificar como a Educação pode desempenhar um papel importante para evitar a proliferação de informações falsas, distorcidas e enganosas divulgadas a partir dos meios de comunicação.

Nesse sentido, percebemos a relevância de fazer pontes entre os conhecimentos e compreender como selecionar as informações diante da imensidade de informações que recebemos cotidianamente, de forma a não só ter contato com essas informações, mas de fato compreendê-las.

A partir dessa preocupação, identificamos como o filósofo e educador francês Edgar Morin (2000) discute a importância de atuarmos em uma perspectiva de complexidade, de maneira a reformar o pensamento para acabar com o isolamento e trazer o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Um pensamento que se prepara para organizar, articular, selecionar, criticar e conectar informações de forma crítica e consciente.

Como resume Morin (2000, p. 36), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Assim, ressaltamos a importância da reflexão, do aprofundamento e do questionamento na recepção de informações e na produção de conhecimentos.

Morin (2000) também defende a importância da incerteza como forma de construir conhecimentos de forma complexa, sem cair no simplismo, e como a educação precisa ser o campo em que essas incertezas se encontram, são trabalhadas, dialogam e constroem novas possibilidades de conhecimento. Para isso, “[...] o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável” (Morin, 2000, p. 31).



Afinal, em um mundo tão conectado, como os conhecimentos poderiam ser ²²⁰ tratados de forma totalmente isolada? Para fugir de uma lógica reducionista, é preciso educar para a compreensão e para o *bem pensar*, um “[...] modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (Morin, 2000, p. 100).

RESULTADOS

A partir da pesquisa, compreendemos que a educação para a compreensão e o desenvolvimento do *bem pensar* podem ser meios importantes para o combate das fake news e dos processos associados à desinformação, já que possibilitam a leitura e a compreensão de textos e contextos de maneira complexa, estabelecendo conexões, questionando o reducionismo e desenvolvendo uma compreensão verdadeiramente ativa e crítica.

Principalmente, o *bem pensar* delineia caminhos para a Educação no sentido de qualificar os processos de comunicação, possibilitando que sejam realizadas conexões diante de todas as informações que recebemos cotidianamente, assim como trabalhar no sentido da compreensão das informações e das pessoas entre si, construindo conhecimentos de maneira crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

FRIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre fake news. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39–44, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222>>. Acesso em: 09 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.



Formação de Professores e os Níveis de Realidade na Era Planetária: Uma Abordagem Transdisciplinar

Teacher Education and the Levels of Reality in the Planetary Era: A Transdisciplinary Approach

¹ Ana Paula Dallagassa Rossetin

² Beatriz Maria Zoppo

Palavras-chave: Formação de professores; Transdisciplinaridade; Complexidade; Educação planetária

Keywords: Teacher education; Transdisciplinarity; Complexity; Planetary education

INTRODUÇÃO

A formação de professores na contemporaneidade exige uma abordagem que considere os diferentes níveis de realidade, conforme proposto pela transdisciplinaridade. Este estudo reflete sobre o impacto desses níveis na construção de saberes docentes, à luz das teorias de complexidade e educação transformadora, com base nos autores Freire (1992), Nicolescu (1999), Morin (2015) e Moraes (2018). Por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória (Minayo, 2001; Gil, 2017), busca-se entender como a percepção dos níveis de realidade influencia a prática pedagógica e a formação de professores.

A metodologia qualitativa e exploratória é a mais adequada para este estudo, pois permite compreender a subjetividade inerente ao processo de formação de professores e explorar a complexidade dos fenômenos educacionais. O foco recai sobre as práticas de autoformação e ecoformação, que possibilitam uma análise aprofundada da relação entre o sujeito (professor) e o objeto de conhecimento, considerando a pluralidade de percepções e saberes.

¹ Ma. em Educação e Novas Tecnologias, Doutoranda pela PUCPR, professora da Educação Básica, anapdrossetin@hotmail.com

² Dr^a em Educação pela PUCPR, Professora titular da UNINTER, beazoppo@hotmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A transdisciplinaridade, originada das ciências da complexidade e da física quântica, oferece uma compreensão ampla dos processos educacionais. Nicolescu (1999) aponta que os níveis de realidade são definidos por rupturas nas leis e conceitos que regem o macro e o microcosmo. Essa ideia é crucial para a formação de professores, que precisam entender o conhecimento como algo multidimensional e interligado, capaz de romper com as visões simplistas e fragmentadas do mundo.

Moraes (2018) explora a interseção entre a subjetividade dos professores e a multidimensionalidade dos objetos de conhecimento. Na prática pedagógica, essa interseção se manifesta na capacidade de adaptação do professor a diferentes maneiras de apreensão da realidade por parte dos alunos. Nesse sentido, a formação docente deve ser dialógica e flexível, promovendo um ensino que respeite as diversas perspectivas e saberes, além de preparar o professor para lidar com novas exigências educacionais.

Morin (2015) propõe a complexidade como base para uma educação planetária, que integre saberes científicos, éticos, ecológicos e sociais. A formação de professores precisa incorporar essa abordagem, que considera o professor um facilitador da construção de significados e não um mero transmissor de verdades. O educador transdisciplinar precisa adotar uma postura inclusiva, aberta ao inesperado e à reflexão crítica, fomentando um diálogo constante com os alunos e o contexto global.

Na era planetária, a formação docente deve ir além dos currículos tradicionais e integrar dimensões ecológicas, éticas e humanísticas. Morin (2015) afirma que os professores são responsáveis por promover valores humanos e construir uma cidadania planetária, o que implica uma reforma educacional para romper com o pensamento fragmentado e linear, promovendo uma reconexão entre diferentes saberes e realidades.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A análise da formação de professores com base na transdisciplinaridade e na



complexidade evidencia a necessidade de repensar o processo formativo em um contexto de realidades múltiplas. Reconhecer os diferentes níveis de realidade e como são percebidos é essencial para uma prática pedagógica completa. A metodologia qualitativa e exploratória utilizada permite uma visão ampla sobre as práticas de autoformação e ecoformação, que desempenham papéis fundamentais na educação transformadora.

A autoformação destaca o desenvolvimento pessoal do professor, que deve refletir continuamente sobre sua prática e seu papel como mediador do conhecimento. Petraglia (2001) destaca que a autoformação possibilita ao professor conhecer seus limites e potencialidades, promovendo o autoconhecimento e a capacidade de lidar com a complexidade de sua função educacional. Ao mesmo tempo, a ecoformação conecta o indivíduo ao mundo, destacando a importância de uma educação que reconheça a interdependência entre questões sociais, ecológicas e educacionais.

Em termos práticos, o desafio contemporâneo na formação de professores é preparar educadores para serem agentes de mudança, capazes de compreender a complexidade da realidade e de promover uma educação significativa. Isso implica em um ensino que vá além da simples transmissão de conteúdos, engajando os alunos em uma construção crítica de conhecimento e promovendo uma visão sistêmica e integrada da realidade.

A educação planetária, sustentada pela transdisciplinaridade, emerge como uma prática essencial para preparar futuros cidadãos éticos, reflexivos e responsáveis. Esses cidadãos devem ser capazes de atuar em um mundo globalizado e interconectado, contribuindo para a transformação social em direção a uma coexistência sustentável e equilibrada.

Ao incorporar saberes ecológicos, éticos e humanísticos, a formação de professores para a era planetária visa não apenas a preparação teórica, mas a construção de uma consciência crítica e global, capaz de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Assim, Freire (1992) colabora que a formação de professores deve ser transformadora, preparando educadores para promoverem uma educação que abranja múltiplas realidades e saberes interconectados.



REFERÊNCIAS

224

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. São Paulo: Papirus, 2018.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PETRAGLIA, I. C. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1992.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS;
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

225

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Avaliação:

Ana Sara Castaman

Anderson Teixeira Renzcherchen

Eliane Küster

Elza Fagundes da Silva

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Lando Emanuel Ludi Pedro

Liliamar Hoça

Milagros Elena Rodriguez

Olmira Bernadete Dassoler

Rita Buzzi Rausch

Simone Regina Manosso Cartaxo

Sueli Pereira Donato

Michelle Ariane de Lima Seabra

Rivaldo Dionizio Candido

Rudá Morais Gandin

Letícia Cassiano Kataniwa

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

5.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo “Formação de Professores” tem como objeto estudos e pesquisas no campo da formação de professores em relação aos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, políticas, competências e habilidades para o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando os impactos na prática pedagógica, com destaque para as demandas geradas nestes tempos pandêmicos.



OS DESAFIOS DA GESTÃO COLEGIADA

THE CHALLENGES OF COLLEGIATE MANAGEMENT

226

Nunes, Alice de Nazaré Corrêa¹
Pacievitch, Thais²

Palavras-chave: Gestão colegiada; Formação de professores; Estágio obrigatório.

Keywords: Collegiate management; Teacher training; Mandatory internship.

INTRODUÇÃO

Este relato aborda a vivência da gestão escolar na disciplina de Estágio supervisionado III – Gestão escolar, do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Com 5 encontros consecutivos, durante 20h semanas no período 04 de abril à 16 de maio de 2024. O *locus* trata-se de uma rede privada, cunho filantrópico, pertencente a uma comunidade de extrema vulnerabilidade social, dividida entre territórios, aonde ocorre grade fluxo de tráfico de drogas, localizada na Cidade de Curitiba- PR.

A experiência oportunizou observar a formação continuada supervisionada, cuja gestão, divide-se em restrita e ampliada, a primeira trata de assuntos mais administrativo e burocrático, constituída pelo pedagogo, administrador e diretores. A segunda é formada pela equipe do administrativo, psicólogo, assistente social, pastoralista, pedagoga e diretores, que atende as demandas relacionadas ao pedagógico, assuntos familiares, alunos e comunidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O levantamento de dados sobre a gestão colegiada, para a escrita do presente relato, tornou-se necessário aprofundar os estudos sobre as bases

¹ Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º período, diurno. Contato: bittencourt.anc@gmail.com

² Dr^a. Thais Pacievitch, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: thais.pacievitch@grupomarista.org.br



teóricas, que consistem rever suas literaturas, como os de Libâneo (2010); Luck (2007); LDBEN nº 9.394 aprovada em (1996), que evidenciam a necessidade da gestão escolar.

Responsável por diversas atribuições, pedagogo é um profissional que atua em outros contextos, na educação, desenvolve várias tarefas, que muitas delas vão além da dimensão escolar. Suas incumbências são essenciais para o funcionamento da escola, conforme reza o Art.12 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394/96.

O pedagogo em sua atuação, em âmbito escolar, representa um papel de suma importância, sendo o da gestão, aquela pessoa que conduz sua equipe, no caso da colegiada as decisões são discutidas e avaliadas em grupo. A gestão colegiada, conhecida como participativa, forma sua cúpula em bases de práticas solidárias, acolhedora e humanizadora, as decisões realizadas por eles é composta por diferentes visões e opiniões, que buscam alcançar um único interesse, o bem-estar coletivo, além disso, a gestão de qualidade, que transforma, ocorre no cotidiano como reflexo de sua comunidade, o lugar no qual se exercitam a cooperação mutua, para Luck (2007).

RESULTADOS

Na primeira semana os alunos foram separados, formaram-se grupos, a partir desse momento nos organizamos para realizar a visita na escola. Meu grupo era formado por 4 estudantes, o primeiro dia na escola, fomos recebidos pela pedagoga e apresentados para o diretor e toda equipe docente, foi um dia agitado, era a transição de mudança de espaço.

O segundo encontro, foi proposto um desafio, realizar uma formação para os professores, então, retornamos para a universidade na semana seguinte, meu grupo e eu, começamos a produção do plano de ação, que iríamos aplicar no quarto e quinta encontros. Ficamos duas aulas na universidade e na semana seguinte retornamos para a escola social, apresentamos o plano de ação, para a gestão restrita e ampliada, eles aprovaram, e nós aplicamos para três grupos.

O primeiro e o segundo era os professores mais antigos da escola, já o terceiro, eram os professores mais novos na instituição. Os instrumentos utilizados



foram formulários de avaliação, *Google Forms*, recursos didáticos, telefone (celular), 228 *Wi-Fi*, caixa de som, *notebook*, quadro branco e canetas. Nas três etapas de formação de professores, trouxemos uma dinâmica de quebra-gelo, espaço de fala e nuvens de palavras, nosso roteiro abordava falas pontuais sobre as incumbências da gestão colegiada e, diferenças entre, restrita e a ampliada.

Nas nuvens de palavras, notou-se a semelhança na definição sobre a palavra **gestão**, entre os três grupos de docentes, a palavra predominante foi **liderança**, apareceram mais de duas vezes, em grupos diferentes. A inquietação deste estudo, pretendeu discutir os desafios da gestão colegiada, responder, como resolver os conflitos entre professores a partir da formação continuada.

Perceberam-se alguns pontos negativos, observou-se que ainda não estava claro o que era a gestão colegiada na escola, havia dúvidas, sobre suas atribuições, seu papel, espaço e tempo do planejamento pedagógico, e nossa missão era compartilhar essas informações, por meio da formação de professores de forma maleável e descontraída.

Portanto, as considerações acerca do estágio supervisionado relaciona-se a práxis pedagógica, a oportunidade, em refletir a complexidade da realidade na escola, relacionado a prática e o conhecimento teórico. Sobretudo, a principais contribuições para esta formação, além da própria vivência, na participação ativa do cotidiano do pedagogo. Entretanto, indica-se aprofundar os estudo, pode-se observa o quanto é valido à participação ativa das universidades nas escolas, reforça o papel do pedagogo e suas atribuições onde atua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de Maio. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

² Mestre e doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.



profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados”; e que cabe à ENFAM “orientar a atuação e a formação de formadores e coordenar o planejamento do currículo para o desenvolvimento profissional do magistrado docente” (Brasil, 2016, p. 11-12). Assim, a ENFAM se consolidou como a instituição responsável por estabelecer as diretrizes que orientam os professores dos diferentes componentes curriculares na formação profissional de magistrados no Brasil.

Em vista disso, enquanto problema de pesquisa, este estudo buscou responder à seguinte questão: quais as concepções educacionais predominantes adotadas nas escolas de formação de magistrados durante o curso de formação inicial? O objetivo geral consistiu em examinar como as escolas de formação de magistrados estão preparando os juízes recém-empossados para o ingresso na função jurisdicional, examinando a influência das concepções educacionais adotadas no curso de formação inicial, tendo como estudo de caso a Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes (EJEF).

Trata-se de uma pesquisa histórica que adotou a abordagem teórico-epistemológica do materialismo histórico-dialético, com enfoque na pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com a utilização de procedimentos como a pesquisa bibliográfica e documental e a produção de entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise de conteúdo foram elaboradas segundo a abordagem de Bardin (2016). Ao fim, as categorias de conteúdo foram articuladas com as categorias metodológicas da contradição, mediação e totalidade, com apoio nos estudos de Cury (1995) e Kuenzer (2005).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As fontes de pesquisas coletadas foram interpretadas com o apoio nos estudos de Libâneo (2010, 2014), Ramos (2001) e Saviani (2019, 2021).

RESULTADOS

O estudo contribuiu para evidenciar que as concepções educativas são históricas e, por isso, coexistem nos espaços escolares, com maior ou menor ênfase,



conforme as condições materiais objetivas. O estudo de caso indicou que as concepções educacionais que influenciam a ação docente no curso de formação inicial se deslocaram de uma abordagem tradicional, herdada dos cursos de Direito, para uma abordagem essencialmente tecnicista, focada no desenvolvimento de competências profissionais. ²³¹

Esse movimento de transição se construiu historicamente e ocorreu pela mediação da ENFAM. A interpretação dos achados da pesquisa com base nas categorias metodológicas auxiliou a compreender que essa transição resultou da articulação entre dois elementos fundamentais: (1) a atribuição da ENFAM para fixar as normas definidoras da formação profissional oficial dos magistrados; e (2) a atribuição conferida à ENFAM para orientar e fiscalizar o trabalho educativo desenvolvido pelas escolas oficiais. As fontes empíricas auxiliaram, ainda, a compreender que essa articulação ocorre, principalmente, por meio do Programa de Formação de Formadores.

Finalmente, as fontes indicaram que o curso de formação inicial favorece a construção de saberes essencialmente instrumentais que enfocam o processo de trabalho. Os achados da pesquisa, em diálogo com os referenciais metodológico e teórico, evidenciaram ainda a natureza contraditória que a educação escolar pode revelar. Embora o processo educativo possa, por certa perspectiva, privar o desenvolvimento de algumas potencialidades humanas, em sua totalidade ele também pode conferir maior confiança e maior desenvoltura na prática profissional, favorecendo a futura construção de conhecimentos mais elaborados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Resolução ENFAM n. 2, de 8 de junho de 2016. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 13 jun. 2016. Disponível em:



<https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/102269>. Acesso em: 22 ago. 2021.

232

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 55-75.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.



IMPLEMENTAÇÃO DE CONTEÚDO EXTRACURRICULAR: QUÍMICA FORENSE E OS BENEFÍCIOS DESSA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA QUÍMICA. 233

IMPLEMENTATION OF EXTRACURRICULAR CONTENT: FORENSIC CHEMISTRY AND THE BENEFITS OF THIS METHODOLOGY FOR CHEMISTRY TEACHING

Dieimi Padilha Stavacz¹
Neusa Nogueira Fialho²

Palavras-chave: Metodologia ativa, Laboratório, Química forense, Interatividade, dinâmica.

Keywords: Active methodology, Laboratory, Forensic chemistry, Interactivity, dynamics.

INTRODUÇÃO

A química forense é uma vertente da Química, crucial na resolução de crimes. Embora não esteja no currículo do ensino médio, pode ser explorada através de atividades extracurriculares, como a implementação de um laboratório de pesquisa em química forense. Esse enfoque visa estimular a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo uma abordagem ativa e envolvente. A análise de casos forenses, pode ser uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos alunos.

O trabalho que se apresenta partiu do seguinte questionamento: como utilizar a química forense como estratégia didática para estimular os alunos e, ao mesmo tempo, apresentar os equipamentos utilizados no laboratório? O estudo foi realizado em uma instituição de ensino privado, envolvendo alunos do primeiro ano do ensino médio, com o objetivo de promover uma aula inaugural entusiasmante, interessante, tomando por base a química forense e como opção viável para apresentação dos principais materiais e equipamentos utilizados no laboratório.

¹ Estudante de Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dieimi.stavacz@pucpr.edu.br.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nogueira.neusa@pucpr.br.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

234

A química forense é uma disciplina interdisciplinar que combina princípios químicos com investigações criminais, despertando grande interesse dos alunos. Ela promove habilidades críticas e analíticas, essenciais tanto para a química quanto para outras ciências e para a vida cotidiana. Como observam Rosa, Silva e Galvan (2015), a química forense, quando incorporada ao processo educacional, amplia a divulgação científica além dos limites escolares.

Integrar a química forense em atividades educacionais permite aos alunos desenvolver competências como formulação de hipóteses, interpretação de dados, e também conecta a química com outras áreas, como biologia e matemática, evidenciando sua natureza interdisciplinar. Santos (2020) destaca que a abordagem forense como recurso didático pode aumentar o interesse dos alunos pela química, motivando-os a estudar a ciência. A experimentação, com base na química forense, é uma metodologia ativa que estimula a curiosidade dos alunos por meio da observação de fenômenos, conforme Prado e Wesendonk (2019). É crucial que essa abordagem seja contextualizada e significativa, como preconiza o Ministério da Educação (Brasil, 2013), mantendo a ênfase no conteúdo curricular e personalizando o ensino. Utilizar casos forenses no ensino médio pode expandir o interesse dos alunos por áreas profissionais relacionadas à química, oferecendo uma visão mais ampla e prática da profissão.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A atividade inaugural da disciplina de Química em 2024 foi concebida para introduzir a matéria de maneira inovadora, empregando a química forense como abordagem pedagógica. Dada a novidade da disciplina e da professora para os alunos, foi essencial realizar uma pesquisa sobre o perfil dos alunos e adaptar o plano de aula às suas expectativas e interesses.

A atividade foi iniciada com a apresentação de um cenário fictício, envolvendo a química forense, da seguinte maneira: um grupo de jovens, após consumir um líquido azul não identificado, se dispersa e um dos indivíduos desaparece. Os alunos

The collage features several logos arranged in two rows. The top row includes the logo of the II Congresso Luso-Brasileiro de Educação (a globe), the logo of the III Congresso Italo-Brasileiro de Educação (a stylized 'I' and 'B'), the logo of the IV Congresso Afro-Brasileiro de Educação (a stylized 'A' and 'B'), the logo of Interseções Digitais (a dark square with white text), the logo of the Escola de Educação e Humanidades PUCPR (a red crest), the logo of ALBERTA (a blue square with white text), the logo of LEAD (a green square with white text), the logo of the University of Ferrara (a circular seal), and the logo of EURSUS (a green circle with white text). The bottom row includes the logo of SIREF (a green circle with white text), the logo of the University of Porto (a red square with white text), the logo of the University of Coimbra (a yellow square with black text), the logo of FCTM (a circular seal), the logo of FEUP (a yellow square with black text), and the logo of SN (a yellow square with black text).



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



CURSOS NORMAIS SUPERIORES: UM “ESTADO DO CONHECIMENTO” (2003-2016)

Higher Normal Courses: a “State of Knowledge” (2003-2016)

Eliane Küster¹

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²

Palavras-chave: Formação de Professores; Curso Normal Superior; “Estado do Conhecimento”.

Keywords: Teacher Training; Higher Normal Course; “State of Knowledge”.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo a formação de professores em Cursos Normais Superiores. A questão proposta foi: O que vem sendo produzido sobre a formação de professores em Cursos Normais Superiores? Em busca de respostas, delineou-se o objetivo geral: analisar a produção científica acerca da formação de professores em Cursos Normais Superiores e os objetivos específicos: elencar o que vem sendo produzido nessa área, averiguar a evolução e as características das pesquisas e identificar recorrências pertinentes a temática.

Para tanto, foi realizado um “Estado do Conhecimento”, entendido como “identificação, registro, categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini, 2015, p. 102). O estudo teve caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa. O recorte temporal corresponde ao período de 2003 a 2016, em consonância com as datas de publicação dos documentos disponíveis para consulta. Os dados foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977), que permitiram identificar categorias e subcategorias que favoreceram a investigação das produções

¹ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: eliane.kuster@pucpr.edu.br

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



selecionadas.

237

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 e do Decreto n.º 3.276/1999 determinaram que a formação de professores para atuar na educação básica se daria em Cursos Normais Superiores ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outros estabelecimentos de ensino superior legitimamente credenciados. Frente ao exposto, as instituições tiveram que se adequar, criando alternativas para cumprir os ordenamentos legais. Desse modo, surgiram Cursos Normais Superiores Brasil afora, fato que despertou a produção científica a respeito do tema.

Para desenvolver o “Estado do Conhecimento”, modalidade que aborda “um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), possibilita “uma visão geral do que vem sendo produzido [...] e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas [...], bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41), optou-se por pesquisar o descritor “Curso Normal Superior”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram selecionadas 22 pesquisas para o estudo.

No decurso da análise, afloraram categorias e subcategorias que favoreceram o agrupamento dos trabalhos e a averiguação de interrelações nos processos de produção textual.

Entre os trabalhos relacionados à categoria Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, Sant’Ana (2005), Mariani (2016), Pieri (2006), Soares (2007), Bianchini (2005), Alves (2008), Gomes (2005), Cabral (2005), Dias (2003), Dornellas (2005), Carneiro (2005), Cunha (2010), Narcizo (2011), Nascimento (2010) e Sano (2007) problematizaram, refletiram e estudaram a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem e os saberes docentes na formação inicial e continuada de professores.

Na categoria Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação



e das Políticas Educacionais, Oliveira (2007), Araújo (2008), Silva (2008), Tonácio (2011), Araújo (2007), Rosendo (2010) e Julião (2016) investigaram o modo como se organizou historicamente a educação no país, conformando as políticas educacionais responsáveis pela institucionalização da formação de professores.

RESULTADOS

O “Estado do Conhecimento” analisou a produção científica acerca de Cursos Normais Superiores, entre 2003 e 2016.

No decurso da análise, afloraram categorias e subcategorias que favoreceram o agrupamento dos trabalhos e a averiguação de interrelações nos processos de produção textual.

O estudo permitiu refletir sobre prática pedagógica, ensino, aprendizagem, saberes docentes, políticas públicas e institucionalização da formação inicial e continuada de professores em Cursos Normais Superiores, ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outros estabelecimentos de ensino superior.

Os resultados demonstraram que os referidos cursos, em suas breves trajetórias, tiveram relevância na história da educação brasileira.

Embora tenham sido elaboradas teses e dissertações a respeito do tema, esse é um campo de estudo que ainda tende a ser profícuo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. T. **Avaliação de impacto sobre a prática docente**: um estudo sobre o curso normal superior Veredas. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2008. Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7KNERS/1/1000000694.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARAÚJO, N. V. G. **O normal superior tele-presencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. 138 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luiz, 2008. Orientadora: Ilma Vieira do Nascimento. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/119/1/Nataniel%20Vera-Cruz.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARAÚJO, T. F. C. **Formação de professores:** implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da UCDB. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2007. Orientadora: Margarita Victoria Rodriguez. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7970-formacao-de-professores-implantacao-do-curso-normal-superior-em-mato-grosso-do-sul-a-experiencia-da-ucdb.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2005. Orientadora: Alda Junqueira Marin. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90221/bianchini_n_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6/12/1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-atualizada-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a educação infantil:** um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em:



<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 out. 2022.

CARNEIRO, C. S. S. **Ambientes de aprendizagem na educação a distância**: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa – PR. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2005. Orientadora: Rejane Aurora Mion. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp095436.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CUNHA, A. C. **“Quem sou eu se não o que os outros apresentam a mim?” Investigações sobre as representações sociais do tutor referentes ao ensino de geometria do curso normal superior de educação a distância**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Maringá, 2010. Orientador: Rui Marcos de Oliveira Barros. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4511/1/000180955.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

DIAS, V. C. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos**: das expectativas à realidade. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003. Orientadora: Magali de Castro. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasVC_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

DORNELLAS, E. C. **A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior**: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2005. Orientador: Waldeck Carneiro da Silva. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp034162.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GOMES, M. G. F. M. **Trajetória profissional**: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do curso normal superior Veredas. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Orientadora: Leila Alvarenga Mafra. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GomesMG_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

JULIÃO, V. R. P. **O curso normal superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007)**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista



“Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137855/juliao_vrp_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARIANI, M. R. A. M. **A história da disciplina de Didática no curso normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)**. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137907>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

NARCIZO, N. C. R. **Curso normal superior: para que e para quem?** 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2011. Orientadora: Lucrecia Stringhetti Mello. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/3450-Texto%20do%20artigo-10624-1-10-20170418-1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NASCIMENTO, M. A. **Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2010. Orientadora: Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24899/Marcos%20Antonio%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, S. F. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2007. Orientadora: Iraide Marques de Freitas Barreiro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96382/oliveira_sf_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

PIERI, M. G. C. **Contribuição da Arte para a formação de professores no curso normal superior**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2006. Orientadora: Eulália Henrique Maimone. Disponível em:



<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp062500.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

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, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

ROSENDO, A. S. **Formação de professores indígenas**: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Amambai - MS (2003-2006). 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, 2010. Orientadora: Ana Paula Gomes Mancini. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/78/1/AiltonSalgadoRosendo.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANO, M. **O trabalho do supervisor regional do curso normal superior fora de sede da Uniararas**: limites e possibilidades. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2007. Orientadora: Maria de Los Dolores Jimenez Peña. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24830/Midori%20Sano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANT'ANA, F. M. A. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão**. 2005. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2005. Orientador: Francisco José de Lima. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4697/1/arquivo5802_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, M. A. **A formação de professores do curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN**: um balanço crítico. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2008. Orientadora: Marisa Bittar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2221/2453.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOARES, E. F. **Um estudo com egressos de curso normal superior**: entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2007. Eulália Henrique Maimone. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp064487.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.



TONÁCIO, G. M. **O processo de criação do curso normal no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa.** 2011. 643 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2011. Orientador: Roberto Leher. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/9650-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-26817-1-10-20140222.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DAS MENSAGENS SECRETAS

244

Experience Report in Early Childhood Education: The Magic of Secret Messages

DONADELLI, Gabriela Fernanda¹
CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez²

Palavras-chave: Estágio; Formação Docente; Educação Infantil; Pedagogia.

Keywords: Internship; Teacher Training; Child Education; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é essencial na formação de professores, permitindo a aplicação prática de teorias pedagógicas e a observação crítica do ambiente escolar. Durante meu estágio em uma escola privada de Curitiba com a turma do Infantil 5, participei de várias atividades e realizei duas regências, destacando a atividade "Mensagens Secretas". Esta atividade foi escolhida por combinar ludicidade, curiosidade, descoberta, interação social, habilidades motoras finas e conceitos científicos simples.

O relato enfatiza a importância de atividades diferenciadas na Educação Infantil, que oferecem experiências significativas, um ambiente estimulante e atenção individualizada. Essas práticas enriquecem o aprendizado e fortalecem o vínculo entre professor e alunos, criando um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Ao descrever a atividade "Mensagens Secretas", o objetivo é demonstrar como abordagens pedagógicas interativas podem transformar a experiência educacional e contribuir para a formação de educadores. Assim, o questionamento para esse trabalho é: qual a importância das mensagens secretas na edc infantil?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na minha segunda regência, realizei a atividade "Mensagens Secretas" com a turma, onde os alunos se tornaram "detetives" para descobrir mensagens invisíveis

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia 6º período. PUCPR, e-mail: gabriela.donadelli@tecpr.com.br

² Doutora em Educação, PUCPR, barbara.gimenez@pucpr.br





cuidadosa e criatividade na criação de um ambiente de aprendizagem inspirador.

246

RESULTADOS

A atividade "Mensagens Secretas" gerou grande engajamento e entusiasmo entre as crianças, criando um ambiente de descoberta e alegria. A revelação das mensagens invisíveis reforçou conceitos científicos básicos e desenvolveu habilidades motoras finas. As crianças participaram ativamente, fortalecendo a interação social e a cooperação ao compartilhar e discutir suas criações em pequenos grupos.

A atividade também promoveu expressão verbal e empatia, valorizando as experiências dos colegas. A atenção individualizada e o ambiente colaborativo ajudaram a atender às necessidades de cada aluno, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Desafios como manter a atenção das crianças e gerir o tempo foram superados com preparação detalhada e um ambiente estimulante. A abordagem interativa e a introdução da atividade como uma missão de detetives foram eficazes para manter o entusiasmo dos alunos. A experiência destacou a importância da preparação cuidadosa e da adaptação criativa na criação de um ambiente de aprendizagem inspirador e significativo.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INFORMÁTICA

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMÁTICA E
RECURSOS EDUCATIVOS

Universidade de
Belo Horizonte

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCT
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

REFERÊNCIAS

247

ALENCAR, Cláudio; FLORIANO, Aurélia Coelho Isaque; EUGÊNIO, Aparecida Vieira Souza; TELES, Inalda Maria de Sá Carvalho. Gestão Pública Educacional: A Importância da Afetividade no Processo Educativo Infantil. **Id on Line Ver. Mult. Psic.**, 2019, v. 13, n. 44, p. 1006-1015. ISSN:1981-1179 Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1672/2473> Acesso em 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/VQj1Xji> Acesso em 14 jun. 2024.

COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de Ciências na Educação Infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21043, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043> Acesso em 14 jun. 2024.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS CURRICULARES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 1–4, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256475> Acesso em 14 jun. 2024.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000300014&lng=pt&nrm=iso Acesso em 14 jun. 2024.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. Série Idéias, n. 28, p. 111-122. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/Akiko/46-Vygotsky.pdf> Acesso em 14 jun. 2024.



RODRIGUES, M. J; VIEIRA, R. M. Programa de formação de educadoras de 248
infância: seu contributo para a (re)construção de concepções ciência-tecnologia-
sociedade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 11, n. 3, p.
501-520, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/WQj0M1k> Acesso em 14 jun. 2024.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Anais IV FIPED.
Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/324> Acesso em 14 jun. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

COMPRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

249

The importance of the supervised required internship compulsory in childhood education for training from the professional teacher

Pontes, Kessely Cristiane Pacek de

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação infantil; Berçário; Formação de professores; Professor-pesquisador.

Keywords: Supervised internship; Early childhood education; Nursery; Teachers training; Researcher teacher.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um requisito essencial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, permitindo que o estudante vivencie a prática pedagógica e experimente a regência de sala de aula. Esta experiência é vital para integrar a teoria aprendida ao longo do curso com a prática real, possibilitando uma compreensão mais profunda do papel do professor e dos desafios enfrentados na educação atual.

O seguinte relato descreve o estágio realizado na Educação Infantil, especificamente na turma do Berçário 1 (4 a 11 meses) em uma escola social na cidade de Curitiba. O objetivo é evidenciar a importância do estágio na formação de pedagogos, mostrando como a prática vai além de uma simples etapa para a obtenção do diploma, servindo como um espaço para a aplicação de conhecimentos teóricos e a ampliação do repertório de experiências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Estágio Supervisionado Obrigatório é fundamental na formação de pedagogos, proporcionando a primeira experiência prática de regência e interação com a sala de aula. Muitos estudantes optam por estagiar em turmas com as quais têm familiaridade. No entanto, escolhi estagiar no Berçário 1, uma faixa etária com a qual eu tinha menos experiência, para entender melhor as diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Considerando a natureza da escola, Silva e Moura (2018, p.7) afirmam que "as escolas de hoje necessitam de uma boa estruturação para atender as necessidades da comunidade", sublinhando a importância de uma escola adaptada às demandas sociais para garantir o direito à educação. A experiência em uma escola social evidenciou a necessidade de atividades pedagógicas adaptadas às



limitações de espaço e recursos, reforçando a importância de combinar 250 conhecimentos teóricos e práticos para ajustar as aulas ao contexto escolar e social dos alunos.

Durante o estágio, destacou-se a concepção da infância pela escola, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Exemplos incluem a prática de realizar o banho de bebês na escola devido às condições das famílias, a orientação aos pais sobre o respeito aos horários de busca para evitar impactos negativos como insatisfação e exclusão nas crianças. Essas práticas visam promover o bem-estar das crianças e a continuidade das atividades pedagógicas. Além disso, nas turmas de Berçário 1 e 2 e Maternal 1, a troca de fraldas é realizada exclusivamente pelas professoras regentes, não sendo permitida para estagiários. Essa medida garante que atividades íntimas como a higiene sejam feitas por pessoas com vínculo estabelecido com as crianças, respeitando sua dignidade e evitando a violação de direitos.

Essas observações feitas no cotidiano da escola estagiada e a articulação com conhecimentos teóricos fazem parte do processo de pesquisa que ocorre durante todo o estágio, formalizado nos instrumentos como o Diário de Bordo e o Relato de Experiência. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p.32) apud Pimenta et al (2017, p.28):

[...] compreende-se o estágio e a prática numa visão de unidade, na qual ambos constituam-se numa dimensão investigativa, ou seja, a investigação fundamenta-se como instrumento para assegurar a aproximação à realidade e à possibilidade da reflexão na escola [a partir das ferramentas teóricas do curso], além de desenvolver nos alunos, futuros professores, a ideia da pesquisa como princípio formativo da docência, e contribuindo no processo de construção de sua identidade docente (Almeida e Pereira, 2014, p. 32).

A pesquisa na prática docente envolve analisar como as crianças interagem entre si, com adultos e com o ambiente, e conectar essas observações com teorias educacionais. Esse processo ajuda a desenvolver a prática contínua do professor-pesquisador, identificando problemas, desafios e impactos no ambiente escolar. Assim, o Estágio Supervisionado é crucial para o estudante conhecer e se adaptar à realidade da sala de aula, ajudando a formar sua identidade como professor e a lidar com as adversidades do contexto educacional.

RESULTADOS

Durante o estágio, a falta de experiência com a faixa etária do Berçário 1 gerou insegurança, mas as professoras regentes ajudaram na adaptação à rotina. A limitação do estágio a nove dias, com visitas semanais, dificultou o vínculo com os bebês e a compreensão de suas necessidades. Para evitar sobrecarregar a rotina, combinei com as professoras de realizar atividades que não sujassem. Essa experiência evidenciou a necessidade de criar atividades pedagógicas adaptadas às limitações dos bebês. O estágio me fez refletir sobre o papel do professor em proporcionar experiências significativas e intencionais, além de reforçar a importância da prática contínua para construir uma identidade profissional e atuar com confiança no futuro.





REFERÊNCIAS

252

PIMENTA, S. G. et al.. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan. 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, G. R.; MOURA, I.R.. A importância do pedagogo e suas atribuições na instituição educacional: uma abordagem sistêmica na creche Tia França na cidade de Água Branca – PI. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 000128, p. 1-23, ago. 2018. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-do-pedagogo-e-suas-atribuicoes-na-instituicao-educacional-uma-abordagem-sistemica>>. Acesso em: 13 jun. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE REGÊNCIA PEDAGÓGICA

253

IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Toscani, Marcella Victória

Palavras-chave: Regência; Estágio; Desenvolvimento.

Keywords: Regency; Intership; Development.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente essencial na formação inicial dos docentes, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em um ambiente real. Essa experiência prática é fundamental para que os estudantes possam aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolver habilidades didáticas e metodológicas e refletir sobre sua prática educativa. O estágio supervisionado permite a familiarização com a rotina escolar, compreensão da dinâmica de sala de aula e interação com alunos, colegas docentes e a gestão escolar.

Por fim, neste relato busco trazer a importância da regência no estágio obrigatório e como ela contribui para a formação integral dos futuros pedagogos. A regência proporciona uma experiência prática inestimável, permitindo que os estagiários apliquem suas habilidades em sala de aula, enfrentem desafios reais e desenvolvam uma compreensão profunda da dinâmica educativa. Essa vivência prática fortalece a confiança dos futuros educadores, aprimorando suas técnicas de ensino e enriquecendo sua capacidade de reflexão crítica, tornando-os profissionais mais preparados e competentes para atuar no campo da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Realizei o estágio em uma escola privada de Curitiba, no Infantil 3 com a uma professora regente e uma auxiliar, a turma era composta inicialmente por 11 crianças. Neste período tive experiências enriquecedoras que contribuíram



significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Segundo 254 Pimenta e Lima (2004), o estágio é um espaço privilegiado de aprendizagem, onde os alunos podem articular teoria e prática, experimentando e refletindo sobre o fazer docente. Essa experiência prática é fundamental para que os estudantes possam aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolver habilidades didáticas e metodológicas e refletir sobre sua prática educativa.

Minha primeira regência teve como foco principal o tema das emoções, já abordado pela professora de turma. Consciente da importância de abordar esse assunto de maneira sensível às crianças optei por uma atividade prática: criação da "garrafa da calma"; no primeiro momento li o livro Raiva (Ferreira, 2019) para a turma e exploramos a história juntos, após expliquei a atividade a ser feita e como a garrafa podem utilizada. Foi um momento mágico ver a curiosidade e a participação de cada criança na decoração das garrafas e na escolha dos elementos que as compunham.

Schön (1983) destaca a importância da reflexão na ação, onde o profissional pensa sobre sua prática enquanto a realiza, aprimorando continuamente suas competências. Ao enfrentarem desafios reais, os estagiários desenvolvem uma compreensão profunda da dinâmica educativa e fortalecem a confiança necessária para atuar de maneira eficaz. Durante minha experiência com o Infantil 3, percebi como o planejamento das aulas faz a diferença no processo educativo; O planejamento detalhado permitiu a criação de atividades diversificadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento das crianças.

Além disso, o planejamento eficaz das aulas auxilia no gerenciamento do tempo em sala, garantindo que todas as etapas sejam realizadas de maneira organizada e produtiva. Isso se deu à ter conhecimento prévio da turma e conversar com a professora regente sobre a melhor maneira de trabalhar com as crianças.

Em minha segunda regência, decidi explorar algo mais tangível para as crianças: seus próprios nomes. Utilizando uma caixa de areia e lixa, propus uma atividade sensorial onde cada criança teve a oportunidade de passar o dedo por cima do nome escrito na lixa, sentindo a textura áspera e suave ao mesmo tempo. A caixa de areia serviu como suporte para essa exploração tátil, proporcionando uma



experiência sensorial enriquecedora, ao tentar escrever seu nome. Novamente, 255 observei como cada criança interagiu de maneira única com a atividade, explorando não apenas as letras de seus nomes, mas também as sensações táteis que a lixa e a areia proporcionavam.

Aprendi a valorizar a diversidade e a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Essas experiências não só enriqueceu meu conhecimento prático como futuro educador, fortalecendo também meu compromisso em criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as singularidades de cada criança. Estou ansiosa para continuar crescendo na área, aprendendo com meus alunos e contribuindo para seu desenvolvimento de maneira significativa e positiva.

RESULTADOS

A experiência de regência durante meu estágio foi essencial para meu desenvolvimento como futuro professor; sem ela, sinto que não estaria plenamente preparado para essa responsabilidade. Considero que as regências deveriam ser mais exploradas ao longo do curso, proporcionando um preparo mais robusto ao nos formandos. Um dos maiores desafios que enfrentei foi planejar aulas que fossem adequadas à idade das crianças e que despertassem interesse.

A aplicação prática das regências não apenas me ensinou a ajustar meu comportamento e métodos de ensino, mas também a criar vínculos significativos com as crianças. Aprendi que, além do conteúdo curricular, é fundamental cultivar relações de confiança e respeito mútuo na sala de aula, essa experiência foi crucial para moldar minha visão de educação e reforçar a importância dos estágios obrigatórios, principalmente na criação dos planejamentos e aplicação. Estou ansiosa para continuar aprendendo e crescendo como educador, utilizando as lições aprendidas durante o estágio para impactar positivamente meu desenvolvimento profissional.



REFERÊNCIAS

DE ALBUQUERQUE PEIXOTO, A. L. V.; DE ARAUJO, M. DA S.
G. **PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: ASPECTOS REVELANTES À PRÁTICA DOCENTE**. Revista Científica do IFAL, v. 3, n. 2, 1-12. Jul/Dez. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/download/71/99/#:~:text=O%20planejamento%20pedag%C3%B3gico%20%C3%A9%20uma%20etapa%20essencial%20para%20o%20bom,ao%20planejamento%20da%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica>. . Acesso em: 5 jul. 2024.

FERREIRA, F. G. **Raiva**. 1 Edição. Brasil: Bom Bom Books, 2017.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York, EUA: Basic Books (AZ), 1984.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
UNIVERSIDADE DE
FEDELADE

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO
E INOVAÇÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO
E RECURSOS
EDUCATIVOS

UNIVERSIDADE DE
FEDELADE

UNIVERSIDADE DE
FEDELADE

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: segundo a teoria de adaptação de Jean Piaget

257

THE CONSTRUCTION OF MATHEMATICAL CONCEPTS: according to Jean Piaget's adaptation theory

Waleria Adriana Goncalvez Cecilio¹

Renan Marcel Macorin Cantuario da Silveira²

Palavras-chave: Piaget; Teoria de Adaptação; Matemática; BNCC.

Keywords: Piaget; Adaptation Theory; Mathematics; BNCC.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da matemática tem gerado preocupações, especialmente em licenciaturas, pois durante o estágio supervisionado, estudantes observam que muitos professores enfrentam dificuldades para ensinar conceitos matemáticos, o que pode ser devido à falta de compreensão de como ocorre desenvolvimento cognitivo da criança ou dificuldade com os próprios conceitos, impactando negativamente o aprendizado dos alunos.

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, investiga como colocar em prática os princípios da teoria da adaptação de Piaget e propõe uma atividade para o 5º ano do Ensino Fundamental. Com o objetivo de apresentar uma situação que poderá acarretar o desequilíbrio, escolhemos o estágio operatório-concreto (dos sete aos onze anos), onde as crianças começam a resolver problemas reais com operações mentais e a pensar logicamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Piaget, a aprendizagem ganha significado em cenários de mudança,

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora-Tutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: wccilio@gmail.com.

² Graduando em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: r.cantuario@gmail.com.



onde aprender envolve "saber se adaptar" a essas inovações. Em seus estudos, destacou a adaptação (equilibração) como um processo dinâmico essencial na formação de estruturas cognitivas complexas. Nestes cenários, o professor deve atuar como mediador entre a criança e o objeto de estudo, contextualizando o conhecimento para que faça sentido aos alunos.

Pulaski (1980), ressalta que a adaptação é central na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, onde o aprendizado é um ajuste contínuo entre conhecimentos existentes e novos estímulos. E, segundo Piaget (2013, p.18), toda ação, externa ou interna, é uma resposta de adaptação a um desequilíbrio entre o indivíduo e o ambiente, visando restaurar o equilíbrio.

Nesta direção, o aprendizado está diretamente ligado a assimilação, acomodação e adaptação. Diante disso, a assimilação é o processo pelo qual uma criança incorpora novas informações em esquemas mentais já existentes; a acomodação, refere-se à modificação dos esquemas mentais existentes para incluir novas informações que não se encaixam nos esquemas anteriores e a adaptação, é o processo de equilibrar assimilação e acomodação ajustando os esquemas mentais para lidar com novas experiências, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

RESULTADOS

Para promover o processo de adaptação e provocar o desequilíbrio, o professor deve aplicar atividades que incentive o aluno a descobrir conceitos e princípios por si mesmo. Assim, a aprendizagem por descoberta é sugerida, onde o aluno, por exemplo, explora e aprende a calcular volumes complexos a partir de partes individuais, com o professor atuando como facilitador, incentivando a curiosidade e a busca por soluções. Com base nisso, propomos uma prática para o 5º ano do Ensino Fundamental: conforme a competência EF05MA21 da BNCC, os alunos devem calcular volumes de sólidos geométricos usando objetos concretos. A proposta é calcular o volume aproximado de personagens em 3D escolhidos pelos alunos.

Como ponto de partida para engajar os alunos e introduzir conceitos o professor poderá criar um Storytelling que contemple a necessidade de dimensionamento de uma caixa para guardar todos os personagens. Mas, qual seria a dimensão ideal para



essa caixa? A história serve como um contexto que conecta os alunos emocionalmente ao conteúdo, facilitando a compreensão e a retenção das informações. Para a criação dos personagens 3D, o aluno poderá pesquisar no Google por “papercraft heróis”. Essa busca retorna ao aluno figuras planas que, após montadas, resultam em modelos 3D.

Assim, o aluno deverá calcular o volume do personagem escolhido, a partir de um conhecimento prévio, neste caso, o cálculo de volumes de cubos. Neste sentido, estamos fazendo uso do processo de assimilação, dando segurança ao aluno. Ainda nesta fase, é essencial aguçar a curiosidade do aluno de forma a causar um desequilíbrio, o que levará o aluno a calcular os volumes das partes e depois juntá-los para formar o todo. Assim, um ponto de partida desconhecido demandará do aluno o processo de acomodação e, a partir de um conceito já dominado pelo aluno, o desafio causará um desequilíbrio, levando o aluno a um novo conhecimento: o cálculo do volume de um sólido complexo. Neste processo de equilibração o professor não deverá direcionar as ações, mas arranjar modos de o próprio aluno descobrir como fazer. Ainda, é essencial que o professor explore o volume de cada personagem ao Storytelling e programe o feedback aos alunos, estabelecendo relações entre o conhecimento prévio, o novo e os momentos aos quais ocorreu o desequilíbrio.

Em síntese, a teoria e a atividade propostas fornecem fundamentos sólidos para o ensino de matemática, aplicando a teoria da adaptação para criar um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao integrar atividades práticas e desafios, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades matemáticas essenciais, preparando-os para uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos abordados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho imagem e representação 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. p. 18.



PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: LTC, 1980



RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: FACILITADORES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PLATAFORMAS DE EAD.

Open Educational Resources: Facilitators of Pedagogical Mediation in Teacher Training on Distance Education Platforms.

Sandra Mara de Lara¹
Aldemar Costa²
Cleber Lopes³
Luiza Lara⁴

Palavras-chave: Educação a Distância; Recursos Educacionais Abertos; Mediação Pedagógica; Formação Docente; Tecnologias da Informação e Comunicação.

Keywords: Distance Education; Open Educational Resources; Pedagogical Mediation; Teacher Education; Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade educacional especialmente no contexto da formação docente. Com o avanço das tecnologias digitais, a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) tem se mostrado uma estratégia importante para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo materiais acessíveis e de qualidade. Os REA, ao serem integrados em plataformas de EAD, permitem que professores e estudantes colaborem de maneira mais ativa e participativa.¹

A adoção de REA nas práticas pedagógicas enfrenta desafios, entre eles estão a falta de formação específica para os docentes, a resistência à incorporação de novas tecnologias, e limitações de infraestrutura. Surge a necessidade de investigar “Como os REA podem ser aproveitados para facilitar a mediação pedagógica na formação de professores em ambientes de EAD?” Como objetivo geral analisar o papel dos Recursos Educacionais Abertos como facilitadores da mediação pedagógica na formação de professores em plataformas de EAD.

A metodologia de abordagem qualitativa, tem como instrumento a revisão

¹Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br

²Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

³Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. cleber.lopes@pucpr.edu.br

⁴Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com¹



narrativa, Creswell (2014). permitindo a síntese crítica das informações encontradas nas bibliografias selecionadas, compreendendo as interações entre os REA, a mediação pedagógica, e processo formativo dos professores em EAD. Fornecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para a otimização do uso de REA na formação de docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem gerado transformações na educação, particularmente na EAD. Conforme Silva, Oliveira e Oliveira (2021), essas tecnologias criam desafios e oportunidades para o ensino, exigindo que os professores adquiram competências específicas para atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. Os REA destacam-se como ferramentas que facilitam o acesso a materiais didáticos de qualidade e promovem práticas pedagógicas colaborativas.

Santos e Oliveira (2021) discutem a importância dos REA na mediação pedagógica em ambientes de EAD, ressaltando que o papel do professor deve ir além da transmissão de conhecimento, sendo facilitador do processo de aprendizagem. A incorporação de REA nas plataformas digitais oferece aos educadores uma variedade de recursos que podem ser utilizados para desenvolver estratégias pedagógicas mais envolventes, promovendo a autonomia dos estudantes.

A implementação dos REA na formação docente enfrenta desafios significativos, destacado por Oliveira (2021). Embora existam políticas públicas que incentivem o uso desses recursos, a falta de capacitação adequada e a resistência de alguns professores à adoção de novas tecnologias são obstáculos que precisam ser superados, é necessário que as instituições educacionais ofereçam suporte contínuo e formação específica para o uso dos REA, promovendo uma cultura de inovação pedagógica que valorize a colaboração e o compartilhamento de conhecimento.

RESULTADOS

Os resultados confirmam a relevância dos REA como ferramentas facilitadoras na mediação pedagógica em ambientes de EAD, alinhando-se às reflexões de Silva, Oliveira e Oliveira (2021). Os REA demonstraram ser elementos



para a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e interativos. A flexibilidade proporcionada pelos REA permite que os docentes adaptem os materiais didáticos às necessidades específicas de seus estudantes, conforme discutido por Oliveira et al. (2021), enriquece a experiência educacional e promove uma maior personalização do ensino.

Os dados analisados revelam que a mediação pedagógica em ambientes virtuais é aprimorada pela utilização dos REA, corroborando a visão de Santos e Oliveira (2021). A inclusão desses recursos nas práticas pedagógicas facilita o desenvolvimento de estratégias mais engajadoras, promovendo a autonomia dos estudantes e incentivando sua participação ativa no processo educativo.

Os desafios identificados por Oliveira (2021) persistem na prática docente, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores para o uso eficaz dos REA. A falta de formação específica e a resistência à adoção de novas tecnologias formam barreiras para integração desses recursos no processo educativo. E indicam a necessidade de um investimento em programas de formação continuada que possam preparar os docentes para utilizar os REA de forma mais eficiente e inovadora. As práticas colaborativas e à personalização do ensino, pode garantir que os REA não apenas complementem, mas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem em EAD.

REFERÊNCIAS

- Creswell, John W. **Investigação Qualitativa E Projeto De Pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- Oliveira, Mariza Da Gama Leite De; Santos, Aline Da Costa Silva; Oliveira, Thássya Maria Dias De. **Os Recursos Educacionais Abertos (Rea) Como Apoio À Formação Continuada Docente**. Ensino, V. 22, N. 2, P. 276-281, 2021.
- Oliveira, Maria Gabriela Lima.; Et Al. **Educação A Distância Para Formação De Professores**. Rio De Janeiro: Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, 2021.
- Santos, Ana Carolina Souza.; Oliveira, Tiago Moreira Dias. **Panorama Do Uso De Recursos Educacionais Abertos Na Formação Docente Em Ead**. Rio De Janeiro: Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, 2021.
- Silva, Ricardo. Duarte.; Oliveira, Maria Gabriela Lima.; Oliveira, Tiago Moreira Dias.



As Novas Tecnologias Da Informação E Comunicação E O Papel Dos Rea Na Educação A Distância. Educação Em Revista, V. 38, P. 49-61, 2021. 264



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Continuous Teacher Training in Specialized Educational Services: Implementation of Assistive Technologies and Universal Design for Learning

Aldemar Costa¹
Cleber Lopes²
Sandra Mara de Lara³
Luiza Lara⁴

Palavras-chave: Formação Continuada; Atendimento Educacional Especializado; Tecnologias Assistivas; Desenho Universal para Aprendizagem; Inclusão Educacional.

Keywords: Continuous Training; Specialized Educational Services; Assistive Technologies; Universal Design for Learning; Educational Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa proporcionar acesso igualitário aos processos educacionais, independentemente das características ou necessidades dos estudantes. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel importante, necessitando de práticas pedagógicas adaptadas para ocorrer a inclusão de forma efetiva. A formação continuada de professores tem como objetivo capacitá-los a utilizar ferramentas e metodologias que promovam essa inclusão.

As Tecnologias Assistivas (TA) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) são estratégias nesse processo. As TA oferecem recursos que mitigam as barreiras e promovem a autonomia dos estudantes com deficiência, enquanto o DUA propõe um ambiente de aprendizagem flexível que atende à diversidade de estilos de

¹ Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

² Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. cleber.lopes@pucpr.edu.br

³ Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br

⁴ Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com



aprendizagem. A formação continuada, aqui, se propõe a garantir que os educadores sejam capazes de aplicar essas estratégias de forma eficaz.

Este estudo, utilizando a metodologia de revisão do tipo estado da arte (Creswell, 2014), analisa como a formação continuada de professores do AEE pode influenciar a implementação dessas estratégias inclusivas, buscando identificar desafios e oportunidades para a melhoria da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Zerbato e Mendes (2018) consideram que o Desenho Universal para Aprendizagem é uma abordagem pedagógica que visa criar ambientes acessíveis para todos os estudantes, promovendo múltiplas formas de engajamento e aprendizado. Essa flexibilidade auxiliar no processo de inclusão educacional, mas depende da capacidade dos professores de adaptar suas práticas.

Bersch (2017) aponta que as Tecnologias Assistivas são relevantes para promover a participação ativa dos estudantes com deficiência, mas enfatiza que seu sucesso depende do conhecimento e da habilidade dos professores em utilizar esses recursos de maneira eficaz. A formação continuada é, portanto, um elemento chave para o uso apropriado das TA.

Peixoto (2018) reforça a importância do planejamento colaborativo entre professores de AEE e de classes comuns para a efetiva aplicação das TA e do DUA. Essa colaboração é fundamental para adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes, garantindo uma inclusão real e significativa.

Conte e Habowski (2022) argumentam que a formação continuada deve ser contínua e ajustada às inovações tecnológicas e pedagógicas, preparando os professores para lidar com as complexidades da inclusão educacional. Eles destacam que essa formação deve ser tanto prática quanto reflexiva, capacitando os educadores a aplicar as TA e o DUA de forma integrada no currículo escolar.

RESULTADOS

Foi revelado que a formação continuada de professores se faz relevante para a



implementação das estratégias de inclusão, como as TA e o DUA, no AEE. Zerbato e Mendes (2018) enfatizam que o DUA permite uma educação mais inclusiva ao atender diversas formas de aprendizado, mas que essa abordagem só é efetiva se os professores estiverem devidamente preparados.

Bersch (2017) destaca que a utilização eficaz das TA depende da formação dos professores, que precisam estar atualizados e letrados para maximizar o potencial dessas tecnologias em sala de aula. A formação continuada surge, assim, como um pilar para a aplicação dessas ferramentas.

Peixoto (2018) complementa essa visão ao afirmar que o planejamento colaborativo entre docentes é essencial para adaptar as práticas pedagógicas e promover a inclusão. Sem essa colaboração, as estratégias de TA e DUA podem não alcançar o seu objetivo de promover a inclusão.

Conte e Habowski (2022) concluem que, para uma verdadeira inclusão, a formação continuada deve ser dinâmica e ajustada às novas demandas, permitindo que os professores integrem efetivamente as TA e o DUA em suas práticas diárias. Esse processo contínuo de capacitação pode contribuir para que os educadores possam criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

CRESWELL, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2014.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. *Revista Educação Especial*, v. 35, 2022 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PEIXOTO, Régis Nepomuceno. *O Uso De Tecnologias Assistivas No Processo De Inclusão Escolar: os professores e a escola*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação). Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, Santa Catarina, SC, 2018.



ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, São Leopoldo, 2018.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INOVACÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO E
RELAZIONE

Universidade de Évora

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

269

REFLEXIVE PRACTICE IN THE TRAINING PROCESS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL

Paola Fernanda Copanski¹

Palavras-chave: Ensino Superior; Prática Reflexiva; Pós-Graduação; Formação Continuada.

Keywords: Higher Education; Reflexive Practice; Post-Graduate; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observou-se o crescimento no número de instituições de ensino superior privadas no Brasil. Esse que tem sido acompanhado pela desvalorização dos docentes com titulação, devido à flexibilização das leis educacionais, que favorece o lobby educacional privado. Refletindo na qualidade do ensino ofertado, pois para reduzir seus custos contratam docentes com baixa qualificação e sem formação didática adequada, em especial, os profissionais que não tiveram formação em curso de licenciatura.

“Deve-se lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação” (Cavalcanti Valente; Viana, 2010, p.211). Por não haver esta formação específica, estes acabam desenvolvendo sua didática na própria sala de aula.

Para remediar esta lacuna de conhecimento, a reflexão sobre sua própria prática docente se mostra como opção efetiva para desenvolver sua didática, visto que “o ato de refletir na prática e sobre ela conduz o professor a novas formas de atuação docente, seja em termos individuais ou coletivos” (Ribeiro; Santos, 2021, p.12).

Com isto, questiona-se qual a importância do processo da prática reflexiva no contexto de formação do professor sem licenciatura no ensino superior?

O objetivo geral deste estudo é compreender a importância do processo da

¹ Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, paola.copanski@pucpr.edu.br.



Nesse sentido, para a construção da professoralidade é preciso colocar em 271 andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que seja possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para que das mesmas. Assim, o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de sua aprendizagem (Bolzan; Isaia, 2006, p.496).

Mostrando assim, a importância que a prática reflexiva representa para a construção da professoralidade em docentes que não tiveram formação em curso de licenciatura.

RESULTADOS

Conclui-se, que a legislação brasileira, ao que diz respeito a atuação mínima de mestres e doutores em instituições de ensino, favorece que estes atuem com a capacidade mínima de docentes com titulação. Ocorrendo a desvalorização do pós-graduado, uma vez que as instituições, após atenderem à especificação mínima, optam por contratar docentes sem qualificação, devido ao menor custo.

Nota-se a falta de formação pedagógica para professores não licenciados, visto que, para lecionar em instituições de ensino superior, há apenas o requisito da titulação. Com a lacuna de conhecimento pedagógico a estes professores, a prática reflexiva emerge como uma opção para que desenvolvam a noção de professoralidade.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. D. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, [s. l.], n. 3, p. 489–501, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

CAVALCANTI VALENTE, G. S.; VIANA, L. de O. O ensino de nível superior no brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 6, p. 209–226, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/641>. Acesso em: 14 jul.



2024.

272

CHRISPINIANO, J. Doutores, mas para que?. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 44–50, 2008. Disponível em: <https://adusp.org.br/publicacoes/revistas/revista-n-43-julho-de-2008/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DIAS, M. I. A.; FERREIRA, A. A.; ALLAIN, L. R. Percepções de professores bacharéis sobre a construção de sua identidade profissional docente. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20335>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RIBEIRO, E. do N.; SANTOS, E. A. Os desafios da docência na educação superior. 2021. ed. Campina Grande: **Realize Editora**, 2021. v. 1 Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74150>. Acesso em: 25 jul. 2024.

TUZZO, S. A.; SANTOS, I. G.; BRAGA, C. F. O Caráter Dialógico da Pesquisa Qualitativa. **New Trends in Qualitative Research**, Online, v. 19, p. 1–11, 2023. Disponível em: https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702024000100004&lang=pt. Acesso em: 16 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES INICIANTES 273 DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Difficulties faced by beginning teachers in the municipal school system of Curitiba

Forte, Maria Luiza
Mestranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
E-mail: malu.forte@hotmail.com¹

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski
Doutora em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
E-mail: alboni.vieira@pucpr.br²

Palavras-chave: Professor Iniciante. Carreira docente. Prática docente. Identidade docente.

Keywords: Beginner Teacher. Teaching career. Teaching practice. Teacher identity.

INTRODUÇÃO

A pesquisa está alinhada com o campo da educação e faz parte do projeto “História, memória e formação de professores”, na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O principal objetivo deste estudo foi investigar como professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem suas práticas de ensino. Assim, a questão de pesquisa é: Quais são as dificuldades que professores iniciantes enfrentam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa utilizando a história oral, uma vez que envolve a participação de pessoas. O projeto que deu origem à

¹ Forte, Maria Luiza
Mestranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
E-mail: malu.forte@hotmail.com

² VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski
Doutora em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
E-mail: alboni.vieira@pucpr.br.



RESULTADOS

275

Os professores que participaram das entrevistas foram localizados por meio de pesquisas efetuadas no Diário Oficial da Prefeitura de Curitiba, totalizando 20 professores entrevistados. As perguntas eram de formato aberto e foram disponibilizadas na plataforma Google Forms. Antes de responderem ao questionário, solicitou-se que os professores assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é uma exigência do comitê de Ética da PUCPR para pesquisas que envolvem seres humanos.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, a pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo sugerido por Bardin (2011, p. 15), que se define como: “Um conjunto de ferramentas metodológicas em constante evolução, aplicável a discursos (conteúdos e continentes) extremamente variados [...]”

Bardin (2011) identifica três etapas essenciais para a realização desse tipo de análise, que são: pró-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. É importante destacar que a construção dos elementos apresentados nos quadros foi realizada por meio de classificação e categorização, com base na interpretação das respostas do questionário, visando refletir as condições reais em que os professores analisados exercem sua atividade docente.

Assim, foi levado em conta o modo de produção cultural e social como um elemento chave para a maneira como a educação é entendida e, por consequência, experimentada.

Ao analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores novatos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, surgiram diversas reclamações relacionadas à ausência de investimentos e ao suporte ao aprimoramento de suas práticas por parte da equipe pedagógica das instituições onde atuam, especialmente diante das frequentes queixas acerca da remuneração e da defasagem escolar. Embora a discussão sobre o descontentamento docente já seja um tema bem estabelecido no meio educacional, pouco se investiga sobre as razões por trás desse descontentamento com a profissão. Por isso, é fundamental a realização de estudos como este. As respostas obtidas nas entrevistas abriram espaço para refletir sobre a



necessidade de criar uma rede de apoio que favoreça o aprimoramento do trabalho docente. 276

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Organização da análise. **Análise de conteúdo**. São Paulo: **Edições**, v. 70, p. 229, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992 p. 31-61.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VEENMAN, Simón. *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. In: **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea, Espanha: *Planeta DeAgostini* Editora, 1988, v,1, p. 39-68.



ACOLHIMENTO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

277

RECEPTION IN THE SOCIAL SERVICE COURSE AT UFPR: REPORT OF AN EXPERIENCE

SCHUARTZ, Antonio Sandro¹
GISI, Maria Lourdes²

Palavras-chave: Acolhimento; Universidade; Serviço Social

Keywords: Reception; University; Social Service

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos temos assumido uma disciplina no primeiro semestre do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), recebendo, portanto, calouras e calouros do curso. As observações e as escutas realizadas com discentes ao longo dos anos em relação aos anseios provocados pela chegada à universidade, quer em sala de aula quer em diferentes espaços institucionais, apontavam para a necessidade de se criar um espaço para dirimir as dúvidas, dar respostas e acolhê-los nesse espaço até então desconhecido por eles.

Diante de tal contexto, buscamos organizar, a partir de um dos eixos pedagógicos da matriz curricular do curso de Serviço Social, as Interações Culturais e Humanísticas (ICH), uma disciplina que viesse a oferecer informações, promovesse o diálogo, apresentasse a organização institucional e curricular do curso, bem como promovesse processos reflexivos sobre a vida acadêmica e universitária. Tal vivência compõe o presente relato de experiência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ACOLHIMENTO A ESTUDANTES INGRESSANTES

¹ Doutor em Serviço Social. Professor Adjunto no curso de Serviço Social da UFPR. Pós-Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais: concepções e práticas. E-mail: antoniosersocial@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais: concepções e práticas. E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com



Os estudantes que ingressam na universidade trazem consigo uma série de questões. São indagações sobre o curso que escolheram, sobre as aulas na universidade, sobre a relação que se estabelecerá entre eles e seus professores, dentre tantas outras. Tal constatação foi corroborada pelo estudo de Oliveira; Santos e Dias (2016) ao ouvirem estudantes sobre suas expectativas ao chegarem na universidade. Escutá-los sobre seus anseios e expectativas, bem como criar estratégias permanentes de acolhimento podem vir a ser um caminho para a redução do *stress* que marca o primeiro ano na universidade. Isso pode, de acordo com Dechoudens, Torres e Colón (2019), contribuir significativamente para uma melhor adaptação e permanência dos estudantes na universidade. 278

Ainda que iniciativas de acolhimento sejam organizadas pelos centros acadêmicos ou pelas próprias coordenações dos cursos, há que se pensar em ações que tenham um cunho institucional, conforme defendem Dias e Klein (2021). E ao se falar em protagonismo institucional na acolhida aos estudantes ingressantes, referimo-nos à articulação dos diferentes atores institucionais desenvolvendo ações articuladas que fortaleçam a trajetória estudantil no âmbito universitário, tal qual defende Feitosa (2022).

Devemos ainda nos lembrar de que, ao adentrarem os muros da universidade, os estudantes veem-se inseridos em um cenário que pressupõe um maior protagonismo, autonomia e autogestão da vida acadêmica. Podemos dizer que o contexto lhes exige uma ressignificação da vida estudantil (Dias:Klein,2021). Entretanto, conforme argumentam Scorsolini e Gabriel (2019), a constituição de uma política de atenção aos calouros pode vir a ressignificar, inclusive, o papel interno da universidade, bem como favorecer uma reaproximação dela com o seu próprio entorno.

3 ACOLHENDO CALOURAS E CALOUROS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Os três eixos pedagógicos que compõem a matriz curricular do curso de Serviço Social são: Fundamentos Teórico Práticos (FTP), Projetos de Aprendizagem (PAs) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICHS). A ideia central da ICH é que traga para o grupo uma temática que estimule as/os estudantes ao diálogo, problematizando determinada questão. No caso em questão, a ICH



“Descortinando o Mundo Acadêmico”, ofertada entre maio e setembro de 2022, foi conduzida a partir de um levantamento prévio de temáticas junto aos estudantes do curso, o qual ocorreu entre fevereiro de abril daquele ano. 279

A ICH abarcou diferentes aspectos da vida acadêmica e universitária, bem como buscou debater os temas apontados no levantamento realizado com os discentes. Dentre os assuntos abordados estavam o tripé universitário, as bolsas para permanência, como aprender a estudar, como realizar a leitura de textos acadêmicos, a elaboração de trabalhos acadêmicos, mobilidade acadêmica, o Projeto Pedagógico do Setor Litoral, o Projeto Pedagógico do Curso, o movimento estudantil, a mobilidade acadêmica, a relação docente/discentes, o uso das plataformas para o ensino e a aprendizagem, a autonomia nos estudos na universidade, a gestão da vida acadêmica, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o acesso aos serviços de saúde, dentre outros.

4 RESULTADOS

De forma ampla, podemos afirmar que o grupo que participou da ICH sentiu-se contemplado com as atividades e informações que foram trazidas em relação ao mundo acadêmico. Os estudantes que cursavam sua segunda graduação no Setor Litoral foram unânimes em apontar a importância da ICH, pois alguém lhes havia oferecido tal gama de informações sobre a universidade e a vida acadêmica, o que não acontecera na primeira graduação cursada no Setor Litoral. Outros depoimentos se deram no sentido da importância de uma disciplina, como a que acabavam de encerrar, que fosse ofertada já no primeiro semestre dos cursos e como forma de acolher os estudantes ingressantes, uma vez que possibilita o reconhecimento institucional e a dinâmica do mundo universitário.

REFERÊNCIAS

DECHOUDENS, G. M.; TORRES, A. L. J.; COLÓN, A. M. Experiencias de estudiantes de nuevo ingreso: estresores y el proceso de adaptación. **Revista Griot**, 12(1), 47–70. 2019. Disponível em: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/16836>. Acesso em: 22 mar. 2024.



DIAS, L. S.; KLEN, E. R. Acolhimento aos ingressantes na Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis: percepção dos estudantes. **Educação**, 46(1), e78/ 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644447406>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/47406>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FEITOSA, L. R. C. **Bases do acolhimento no ensino superior**: como acompanhar e fortalecer trajetórias no ensino superior. Florianópolis: L.R.C. Feitosa, 2022. Disponível em: <https://sinter.paginas.ufsc.br/files/2023/05/2022-BASES-DO-ACOLHIMENTO-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

OLIVEIRA, C. T. de; SANTOS, A. S. dos; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2024.

SCORSOLINI-COMIN, F.; GABRIEL, C. S. O que pode ser considerado inovador no Ensino superior contemporâneo?: Considerações sobre o acolhimento estudantil. **Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto**, v. 20, n. 2, p. 1-5, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2024



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INOVACÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO E
RELAZIONE

Universidade de São Paulo

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCT
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GUINÉ-BISSAU: AS ESPECIFICIDADES DA CULTURA DE ORALIDADE

281

TEACHER TRAINING IN GUINEA-BISSAU: THE SPECIFICITIES OF THE CULTURE OF ORALITY

Juliana Pompeo Helpa¹

Karina Inês Paludo²

Palavras-chave: Formação de Professores; Guiné-Bissau; Oralidade; Aprendizagem; Metodologia.

Keywords: Teacher training; Guinea-Bissau; Orality; Learning; Methodology.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores é um tema crucial quando se discute a melhoria da educação de um país. Isso posto, apresenta-se o contexto de Guiné-Bissau, diante dos índices preocupantes sobre o acesso e qualidade educacional (RODRIGUES, 2024).

O presente trabalho tem como objetivo problematizar as especificidades da formação docente em Guiné-Bissau, tendo em vista que se trata de um país de cultura de oralidade e de contexto multilíngue (CÁ, 2015). Esse conhecimento tende a contribuir para a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes na formação de professores, uma vez que a oralidade desempenha um papel central na aprendizagem e compartilhamento de conhecimento.

O estudo, de abordagem qualitativa, parte da revisão bibliográfica sobre os aspectos fundamentais da aprendizagem em culturas de oralidade (ONG, 1998) e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que empregam a tradição oral como recurso educativo no processo de formação docente (OLSON, 1994).

¹ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação Por Princípios (Flórida Christian University), Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (UERJ), Licenciada em Matemática (UTFPR). E-mail: julianahelpa@hotmail.com. ORCID 0009-0004-9670-4412.

² Doutora e Mestre em Educação. Neuropsicóloga. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Psicóloga clínica e Pedagoga. Pesquisadora e Professora universitária. Florida Christian University (FCU) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: karina.paludo@pucpr.br. ORCID 0000-0002-4685-4525.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

282

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em duas vertentes principais: a teoria da oralidade segundo as contribuições de Le Goff (1990), Ong (1998) e Heath (2019), e os estudos sobre formação de professores, segundo Carvalho (2010) e Gatti, Shaw e Pereira (2021).

Reconhecendo que a educação é fundamental para o progresso de qualquer nação, Carvalho (2010) destaca a importância de incorporar as descobertas científicas na formação docente, revisando metodologias e componentes curriculares para aprimorar a prática pedagógica. Neste sentido, os autores alinham-se à perspectiva de Nóvoa (1992) que destaca a importância de uma formação que seja culturalmente relevante e sensível às realidades locais.

Guiné-Bissau, configura-se como uma nação marcada pela cultura de oralidade (CÁ, 2015). Nesta perspectiva, segundo Ong (1982), a oralidade configura-se como uma forma de comunicação que vai além da mera ausência de escrita, envolvendo um conjunto complexo de práticas culturais e cognitivas. Ong (1998) e Heath (2019) afirmam que, nesse contexto, as narrativas são facilmente memorizadas e frequentemente evocam emoções, facilitando a transição da aprendizagem concreta para a abstrata, na qual o pensamento evolui de forma gradual.

A literatura pesquisada sugere que em Guiné-Bissau, o processo de formação docente poderia incluir, de forma sistemática, elementos da prática cultural da oralidade, tais como narrativas, metáforas, histórias e recursos visuais. Assim, é importante que os formadores adaptem suas abordagens com o intuito de conectar aspectos essenciais de aprendizagem de cultura de oralidade ao saber acadêmico.

RESULTADOS

Os resultados parciais desta pesquisa indicam que a formação de professores em Guiné-Bissau pode ser significativamente aprimorada ao integrar elementos da cultura de oralidade, conforme discutido por Ong (1982, 1998) e Heath (2019). Ao revisar metodologias e componentes curriculares, conforme proposto por Carvalho (2010), e ao refletir criticamente sobre o processo de formação, os educadores podem desenvolver abordagens que respeitem e integrem as práticas de oralidade, ao mesmo tempo em que promovem habilidades de letramento.



REFERÊNCIAS

283

CÁ, V. J. B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE - UFMG, Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9XCK5W/1/disserta___o___virg___nia_vers___o_final___15_04_2015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CARVALHO, Fernanda A. H. de. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, p. 537-550, 2010.

HEATH, Shirley B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983

GATTI, Bernardete A.; SHAW, Gisele S. L.; PEREIRA, Jocilene G.L.T. **Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo**. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote. 1992.

OLSON, David R. **The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

RODRIGUES, F.M. **Desigualdade de acesso escolar e avaliação de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: desafios e avanços**. Educação Pública. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/12/desigualdade-de-acesso-escolar-e-avaliacao-de-politicas-publicas-educacionais-na-guine-bissau-desafios-e-avancos>>. Acesso em: 25 de abril de 2024.



RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

Relationship Between Teacher Training And Evaluation Inguaranteing The
Right To Learning

Zaira Dias Meirelles Rotili¹
Ana Maria Eyng²

INTRODUÇÃO

O trabalho reflete sobre a relação entre a formação de professores e as aprendizagens na garantia do direito à educação. O problema de pesquisa tem como indagação: Quais as implicações da formação de professores na garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da educação pública?

O objetivo Geral: Investigar as relações entre a formação de professores, as aprendizagens e a garantia do direito à educação. Para responder as questões elencadas busca-se os seguintes objetivos específicos: Analisar o papel da formação inicial e continuada dos professores na promoção da aprendizagem dos estudantes; Compreender como se efetiva o direito à educação nas instituições escolares da rede pública.

O estudo da temática em desenvolvimento aborda a gestão escolar no âmbito municipal como fator determinante para o desenvolvimento de políticas educacionais pautadas em projetos que garantam o sucesso escolar dos educandos, mediante aprendizagens significativas como evidências da garantia do direito à educação.

Sob esse viés, analisarei documentos, tais como, Projeto educacional de uma Rede Municipal, Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs das escolas, Regimentos Escolares - RE, Plano Municipal de Educação do Município – PME, boletins escolares dos estudantes, avaliações realizadas, Referencial Curricular do Estado – RCG, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, o trabalho que vem sendo desenvolvido no Sistema Municipal de Ensino do Município.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, zairarotili70@gmail.com.

² Professora titular, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, ana.eyng@pucpr.br



O trabalho de pesquisa da parte documental da Secretaria Municipal de 285 Educação-SME e unidades escolares do município será realizado através da análise interpretativa dos documentos que normatizam os projetos e programas desenvolvidos pela SME e os documentos que orientam às escolas quanto a organização pedagógica e administrativa e impactam nos resultados de aprendizagem.

O desenvolvimento dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental contemplará as categorias: formação de professores, aprendizagens e garantia do direito à educação, segundo a abordagem qualitativa de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É imprescindível que o professor compreenda a complexidade da profissão em todas suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Trata-se de um conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. E é com base nesse conhecimento que Nóvoa (2022) nos diz que devem ser organizados novos modelos de formação docente: uma formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC aprovada em 2017, ainda permanece desconhecida por muitos professores, apesar de todo esforço realizado para sua implementação, segue distante do planejamento escolar. Segundo Garcia (2021) “uma breve observação do cotidiano escolar nos revela de imediato o quanto práticas apoiadas na simples utilização de formas de proceder e realizardeterminadas atividades desprovidas de fundamentação pedagógica séria éfrequente e causador de problemas enraizados na prática escolar e provocadores de problemas sérios no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente geradores de conflitos nas relações interpessoais entre estudantes e grupos de educadores/as.”

A Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/1996 consolida a concepção da educação básica como um processo contínuo, ao qual cabe assegurar o direito de



todos(as) à educação. Falar de aprendizagem e resultados educacionais é falar de 286 direitos e garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho preconizados na LDB (art 2º).

Segundo Gatti *et al.* (2011), a formação inicial e continuada, dos professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais são alguns dos aspectos que desafiam as políticas educacionais para que efetivamente tenhamos uma educação pública de qualidade, que contemple as necessidades de aprendizagens dos dias atuais.

Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam para a efetivação da garantia do direito à educação (Tedesco, 1995; Tedesco, 2006; Tedesco; Fanfani, 2006; Gatti, 2007).

RESULTADOS

A nova situação solicita, que o(a) profissional da educação esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Ao longo dessas reflexões, situa-se o projeto de pesquisa em desenvolvimento, que analisa um sistema de gestão municipal, em prol do pleno desenvolvimento do educando e de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

Brasil. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil, Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.



BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.

287

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. DALMAZO, Marli Eliza de Afonso André. Políticas docentes no Brasil, um estado da arte, 2011.

GRAHAM, Andrew. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público, Brasília: ENAP, 2010.

MENDONÇA, Ana Waley. Metodologia para estudo de caso: livro didático, Palhoça: Unisul Virtual, 2014.

SHANE, GAGNO e FILIPAPAK. Revista Imagens da Educação, v. 12, n. 4, p. 202-218, out./dez. 2022 ISSN2179-8427 <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.60838>

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTxVBN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 fev. 2024.

Eyng, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58. Disponível online.

EYNG, Ana Maria; Cardoso, J. C. . O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues. (Org.). Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos e tempos da educação em diálogo. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v., p. 19-36.

ARROYO, Miguel 2015. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n.03, p. 15- 47, Julho-Setembro, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo, organização do documento Jeanete BEAUCHAMP, Sandra Denise Pagel, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria , ANDRADE, Marcelo, Maria da Consolação , LUCINDA, Viviane Amorim, PAULO, Ilina Aida, SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as). 1ª Ed.– São Paulo, Cortez,



2013.

288

EYNG, Ana Maria. (org.) Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba, CRV, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete; MORAIS, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p.24-46, jan./mar, .2019. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601366.pdf>.

CHARLOT, B.; VASCONCELOS, C.; LIBÂNEO, J. C.; CAVALLET, V. (Org.). **Por uma educação democrática e humanizadora [recursos eletrônicos]: volume 1.**Dados eletrônicos. São Paulo: Uniprosc, 2021. Disponível em:[<https://www.eadis.com.br/> Uniprosa] Acesso em: [28/08/2024]

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva –Métodos de investigação educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p 19. sa.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LE@d
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO
DIGITAL

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS
EUROPEAN
UNIVERSITY
RESEARCH
INSTITUTE
FOR
SOCIETY

SIREF
SISTEMA
INTEGRADO
DE
RECURSOS
EDUCACIONAIS

Universidade de Ilorin
UNIVERSITY OF ILORIN

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED
INTERNATIONAL
STANDARD
CLASSIFICATION
OF
EDUCATION

ISCED
INTERNATIONAL
STANDARD
CLASSIFICATION
OF
EDUCATION

SN
SISTEMA
NACIONAL
DE
INFORMAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

289

Teacher Training: Residence Pedagogic

Rayka Hinschinck de Paula¹

Palavras-chave: Formação; Professor; Residência; Teoria; Prática.

Keywords: Training; Teacher; Residence; Theory; Practice.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como base realizar um relato de experiência, explorando a parte prática da convivência em sala de aula com a Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia, articulando com a parte teórica, que pude vivenciar durante o final do curso, em uma turma do 4º ano, em uma escola de rede pública de Curitiba.

A partir dessa interação, formulei a seguinte questão norteadora: De que maneira a residência pedagógica contribui para a formação acadêmica e profissional dos futuros professores? Tendo como objetivo geral previsto identificar como a teoria e a prática oferecem experiências necessárias ao futuro licenciado para lidar com as realidades de sala de aula.

O estudo, apresenta-se uma abordagem de caráter qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994), articulando com as experiências da residência pedagógica e identificando a relevância de vivenciar essa prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação está relacionada com o acesso e permanência aos estudantes ao conhecimento sobre questões voltadas a democracia, solidariedade, igualdade, interculturalidade, ambientais e sociais.

Libâneo (2004, p. 1), investiga que

[...] as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação, Bolsista CAPES. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, rayka.paula@pucpr.edu.



raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. [...]. Cabe-lhes investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. ²⁹⁰

Para isso se concretizar é relevante o professor incentivar essas percepções por meio de suas práticas pedagógicas e para isso ser possível de se realizar, é considerável que o docente tenha uma formação acadêmica que tenha esse viés de um profissional reflexivo.

Imbernón (2011), explora a importância de apresentar uma formação inicial que articule em conjunto a teoria com a prática, com o uso de metodologia que estimule o processo reflexivo, crítico e social do professorado sobre a educação e as diferentes realidades sociais.

O autor, reforça que o ato de ser professor é viver na e para a mudança e incerteza, uma vez que a sociedade está a constante processo de mudanças e acesso a informações, é algo muito imediato e efêmero e que, o licenciado, precisa estar preparado para essa realidade que está presente no dia a dia dentro da sala de aula.

A Residência Pedagógica é um projeto ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para os estudantes que estão no final do curso de licenciatura, tendo como propósito oferecer aos estudantes há oportunidade de uma imersão escolar no dia a dia em uma escola pública da cidade (GOV.br, 2024), desde de momentos de auxílio aos estudantes e professores, realização, elaboração, planejamento e execução de uma atividade pedagógica, sob a supervisão do professor regente daquela turma até a participação de cursos acadêmicos.

Uma vez que esse projeto visa, contribuir “[...] para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (GOV.br, 2024), que é preciso o estudante de licenciatura cumprir algumas horas mensais na escola, realizando registros, por meio do uso de fotografias e relatos diários, e que também, como forma de incentivo para participar desse programa, se tem a presença de uma bolsa auxílio durante o período do programa, como uma forma de contribuição e auxílio para a formação docente.

RESULTADOS



A partir da vivência no período de 15 meses da Residência Pedagógica, em uma rede pública de Curitiba, com uma turma do 4º ano dos Anos Iniciais, pude vivenciar na prática como é de fato o dia a dia de um professor dentro da sala de aula, desde de processos da elaboração e execução de um plano de aula, até como que funcionava a permanência e o conselho de classe.

Em que, foi possível de relacionar, as atitudes práticas vivenciadas dentro da sala de aula, com a parte teórica, que foi vista e estudada durante a formação acadêmica, uma com a outra, principalmente pelo fato de considerar o contexto dos discentes e articular com as concepções da teoria com a prática vivenciada.

Para isso ser concretizado, é necessário que durante o processo de formação acadêmica do estudante, se tenha um espaço e tempo para proporcionar o desenvolvimento de uma base para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, que consiste em apresentar o conhecimento prático relacionando com a complexidade, acessibilidade, observabilidade e utilidade social (Imbernón, 2011).

Nessa jornada, o formador da educação, apresenta-se um contato mais direto com as mudanças e incertezas da instituição escolar, se sente mais pertencente, ao ambiente que está inserido, desde ao que se refere aos colegas da profissão, estudantes, até ao planejamentos das aulas e participação de eventos estudantis.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Gov.br. **Programa de Residência Pedagógica.** Ministério da Educação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 16 ago. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação.** n. 27, p. 5-24. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.



FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

292

Initial Training from Pedagogy Course: Affectivity in the learning

Rayka Hinschinck de Paula¹

Palavras-chave: Formação; Pedagogia; Afetividade; Aprendizagem.

Keywords: Training; Pedagogy; Affectivity; Learning.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática, emergiu por meio da disciplina de formação de professores: cenários e tendências, ofertada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e de considerar e relacionar a afetividade na aprendizagem, na teoria e na prática.

Diante desse cenário, essa investigação apresenta-se a seguinte questão norteadora: “De que maneira a afetividade é apresentada na matriz curricular (ementa) do Curso de Licenciatura em Pedagogia?”. E como objetivo geral, pretende-se identificar na ementa como é apresentada a questão da afetividade nas disciplinas obrigatórias no Curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, foi realizado uma pesquisa sobre a matriz curricular (disciplinas obrigatórias) em uma Universidade Federal, no curso de Pedagogia, numa abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) e com análise documental (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano é constituído por algumas dimensões que acompanham o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento como ser social. Dentro dessas dimensões se tem o porque ele pensa (cognição), sente (afetividade), age (social) e interage (cultural) que estão relacionadas uma com as outras e que esses processos

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação, Bolsista CAPES. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, rayka.paula@pucpr.edu.



acontecem tudo ao mesmo tempo no processo de aprendizagem do estudante.

293

Galvão (1998, p. 61) explora que:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

A afetividade, se expressa pelas emoções, seja ela explorada em momentos de relações interpessoais e intrapessoais, que vai sendo construído desde a infância e que vai sendo aprimorado com as convivências, experiências e aprendizagens.

Esse processo também ocorre com a aprendizagem que “[...] é um fenômeno adaptativo complexo, influenciado e influenciável pela interação dos múltiplos fatores apontados” (Fonseca, 1995, p. 137).

Diante desse cenário, é necessário criar e estabelecer um laço de afetividade no processo de aprendizagem, por parte do professor, com o discente e a aprendizagem, pois para “[...] aprender é necessário estar-se motivado e interessado” (Fonseca, 1995, p. 131) e fazer isso com todos os estudantes dentro da sala de aula, não é uma tarefa fácil, mas não impossível.

Na escola, o professor precisa construir e manter a afetividade entre seus estudantes, de modo com que eles se sintam que fazem parte do ambiente escolar e que se sintam a vontade para questionar e se expor quando estão com dificuldades de aprendizagem (DA). Já que:

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados. As crianças com DA não podem continuar mergulhadas em envolvimento de ameaça, de estresse e de humilhação. Antes de tudo, a criança com DA precisa ser respeitada na sua totalidade como pessoa, o que não é, infelizmente frequente nas escolas. (Fonseca, 1995, p. 265)

O processo de ensinar e aprender deve ser algo atrativo aos professores e estudantes, de modo que não se torne algo cansativo.

RESULTADOS



Ao analisar os dados obtidos das disciplinas obrigatórias ofertadas no curso 294 de Pedagogia, foi reconhecido que a questão da dimensão da afetividade é abordada em quatro matérias.

As disciplinas: psicologia da educação I, neurociências e educação e sociologia da educação II, estão voltadas a um viés de compreender e aprofundar as questões do desenvolvimento social, cognitivo, pessoal e socioemocional dos indivíduos que estão relacionados com a afetividade e aprendizagem, estando a constante momento as bases neurais aperfeiçoando esses processos, quando se tem uma elaboração de um novo conhecimento.

Já a disciplina de didática, se refere a quais ações e estratégias pedagógicas, o licenciado pode utilizar em uma explicação de um conteúdo, de modo que faça com que instigue a aprender, e para isso ser possível de se realizar, é importante que se tenha uma relação pedagógica de afetividade entre o professor, discente e o modo como que está sendo comunicado o conteúdo.

Ao que se explana aos resultados obtidos, fica evidente que se tem a presença de disciplinas que exploram a importância da afetividade na aprendizagem na formação inicial dos estudantes e de como é importante criar e apresentar um lado afetivo nas relações entre o professor, estudante e o conteúdo que está sendo explorado, pois isso irá interferir na aprendizagem do sujeito.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

CLAXTON, Guy. Os sentimentos da aprendizagem. In: CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed editora, 2005, p. 25-49.

EDUCAÇÃO, Setor de. **Ementas**. Governo Federal. 2024. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/deplae/ementa/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

EDUCAÇÃO, Setor de. **Pedagogia UFPR**. Universidade Federal do Paraná. Governo Federal. 2024. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FONSECA, Vitor da. Algumas características das crianças com dificuldades de aprendizagem (DA). In: FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed editora, 2º ed. 1995, p. 252-313.



FONSECA, Vitor da. Visão integradora da aprendizagem. In: FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed editora, 2º ed. 1995, p. 127-147.

GALVÃO, Izabel. Capítulo V: As emoções: entre o orgânico e o psíquico. In: GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 4º ed. 1998, p. 57-67.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 09 jul. 2024.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. **Curso de Pedagogia**. Matriz Curricular/2019-Disciplinas Obrigatórias. Governo Federal. 2019. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/14/2021/12/ppp-2019-Matriz-Curricular-obrigat%C3%B3rias-com-ementas-2019.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



296

PROFESSORES E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA PESQUISA DO “TIPO” ESTADO DA ARTE

TEACHERS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A STATE-OF-THE-ART RESEARCH

JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO¹
CLARICE SCHNEIDER LINHARES²

Palavras-chave: Educação; Revisão de Literatura; Tecnologia; Formação Docente; Hermenêutica.

Keywords: Education; Literature Review; Technology; Teacher Training; Hermeneutics.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se tornado tema de estudos e preocupações na atualidade, frente aos seus desdobramentos éticos e seu uso na Educação (Zuin, 2021). A IA pode ser compreendida como a

[...] capacidade de dispositivos eletrônicos de funcionar de maneira que lembra o pensamento humano. Isso implica em perceber variáveis, tomar decisões e resolver problemas. Enfim, operar em uma lógica que remete ao raciocínio. Ou seja, a Inteligência Artificial se propõe a elaborar dispositivos que simulem a capacidade humana de raciocinar, perceber, tomar decisões e resolver problemas, enfim, a capacidade de ser inteligente.

A Inteligência Artificial é um conceito que pertence à computação e consiste na capacidade que máquinas (físicas, softwares e outros sistemas) têm de interpretar dados externos, aprender a partir dessa interpretação e utilizar o aprendizado para resolver tarefas específicas e atingir objetivos determinados (Barbosa; Portes, 2023, p. 17)

As preocupações com o uso da IA na Educação se acentuam na “era tecnológica digital”, com desdobramentos que recaem sobre os professores. Sabemos que os professores sofrem com a necessidade de atender diversas demandas e muitas tarefas juntas, conforme Linhares e Galego (2022, p. 330) “precisam ser da Ordem *Octopoda*, assim como os polvos, e contar com oito braços para dar conta de todas as funções embutidas”.

¹ Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e joapetrocrevonisgalego@gmail.com.

² Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em Educação e clarinha_linhares@yahoo.com.br



na Educação.

Os trabalhos de modo geral, destacam que a IA pode ser uma aliada no trabalho docente, independentemente do nível de ensino, ou seja, os professores podem explorar seu uso na Educação Básica ou Superior (Pinho; Gaspar; Sassi, 2024; Azambuja; Silva, 2024).

Os artigos de Sasso *et. al.* (2024), Pereira *et al.* (2023) e Avello-Sáez e Estrada-Palavencino (2023) demonstram o uso da IA na Educação e na área da saúde, isso aponta o uso da IA em diferentes esferas da sociedade ou campos de atuação. Inferimos então a necessidade dos professores em possibilitarem os estudantes o conhecimento das tecnologias e fortificar saberes necessários para o futuro, que nos arriscamos em dizer que já são saberes necessários para o presente (Morin, 2000).

Compreendemos que esses saberes a pandemia da Covid-19 intensificou, pois, de acordo com os estudos de Parreira, Lehmann e Oliveira (2021) o ensino remoto e o conhecimento de tecnologias, são saberes familiares aos professores e estudantes. Mas, o uso vem somado de preocupações sobre o impacto da artificialidade e da necessidade de um uso ético e consciente (Zuin, 2021).

A Educação Superior tem sido a mais pesquisada frente aos interesses e usos da IA, com questões ligadas a necessidade de formações de professores que considere estas tecnologias e que professores sejam considerados no desenvolvimento delas, além disso, há reflexões frente a precarização do trabalho docente, bem como uma possível substituição do professor pela máquina (Lima; Ferreira; Carvalho, 2024).

Portanto, consideramos que o objetivo do trabalho foi contemplado e destacamos que apesar de otimistas e futuristas as ideias que cercam a IA, é necessário que haja reflexões mais aprofundadas sobre seu impacto e que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, contemple e insira os professores na era tecnológica digital.



REFERÊNCIAS

AVELLO-SÁEZ, D.; ESTRADA-PALAVECINO, L. ChatGPT y su impacto en la formación de competencias en terapeutas ocupacionales: una reflexión sobre la integridad académica. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, p. e3534, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN271035343>. Acesso em: 1 set. 2024.

AZAMBUJA, C. C. de; SILVA, G. F. da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, p. e25107, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839773>. Acesso em: 1 set. 2024.

BARBOSA, L. M.; PORTES, L. A. F.. A inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional [on line]**, Rio de Janeiro, n. 236, p. 16-27, 2023.

GALEGO, J. P. C. **Representações Sociais de Professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR/PPGE, 2023.

GODOI, M. V. M.; GALEGO, J. P. C.; ENS, R. T. Hermenêutica e a pesquisa em educação: reflexões sobre o método e suas possibilidades. In: ENS, Romilda Teodora; Oliveira, José Luis de. (org.). Métodos de pesquisa e suas interfaces em educação. Curitiba, PR: CRV, 2024. p. 39-52.

LIMA, G. de M.; FERREIRA, G. M. dos S; CARVALHO, J, de S.. Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e273857, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273857por>. Acesso em: 1 set. 2024.

LINHARES, C. S.; GALEGO, J. P. C. A formação do professor pedagogo: história, enfrentamentos e perspectivas. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 326–342, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2282. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/inter saberes/index.php/revista/article/view/2282>. Acesso em: 1 set. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓBREGA, D.; GALEGO, J. P. C.; HENRIQUE, S. C. H.; LINHARES, C. . S. L. Alfabetização científica: representações sociais sobre iniciação científica de professores PDE-PR em Química. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 967–978, 2022. DOI: 10.53660/CLM-483-568. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/483>. Acesso em: 1 set. 2024.

PALMIERI, B. M. V.; GALEGO, J. P. C.; GISI, M. L.; ENS, R. T. Special education, pandemic and social representations: a state of the art survey: Educação especial, pandemia e representações sociais: uma pesquisa do tipo estado da



arte. **Concilium**, [S. l.], v. 24, n. 9, p. 312–326, 2024. DOI: 10.53660/CLM-3384-24111. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/3384> . Acesso em: 1 set. 2024.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 975-999, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002803115>. Acesso em: 1 set. 2024.

PEREIRA, L. A.; LEÃO, L. L. dos S. DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. de M. ECG Tutor: desenvolvimento e avaliação de um sistema tutor inteligente gamificado para ensino de eletrocardiograma. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 2, p. e080, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.2-2022-0332>. Acesso em: 1 set. 2024.

PINHO, C. M. De A.; GASPAR, M. A.; SASSI, R. J.. Aplicação de Técnicas de Inteligência Artificial para Classificação de Fuga ao Tema em Redações. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39773, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839773> . Acesso em: 1 set. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SASSO, G. T. M. D; LANZONI, G. M. De M.; ALVAREZ, A. G.; BARRA, D. C. C.; BARBOSA, S. de F. F.. Potential Contribution of Chatgpt® To Learning About Septic Shock in Intensive Care. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 33, p. e20230184, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2023-0184en> . Acesso em: 1 set. 2024.

ZUIN, A. A. S. Inteligência Artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos. **Educar em Revista**, v. 37, p. e80158, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80158> . Acesso em: 1 set. 2024.



CONTEÚDO ABERTO: UMA DESCOBERTA, UMA NOVA FERRAMENTA AO ALCANCE DO EDUCADOR

OPEN CONTENT: A DISCOVERY, A NEW TOOL WITHIN THE EDUCATOR'S REACH

Adriana Miguel Souto¹

Ana Luisa Povitzki²

Cátia dos Santos Xavier³

Gizele Cordeiro de Avelino e Silva⁴

Isabelle Daniel de Araujo Porteles⁵

Palavras-chave: educação; aprendizagem; formação de professores; educação aberta

Keywords: education; learning; teacher training; open education

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, surge a necessidade de propor uma pesquisa do Portal Conteúdo Aberto da FTD Educação, objetivando a análise dos recursos educacionais disponibilizados para os professores e apontando uma evolução contínua desse ambiente digital, através da inserção de espaços colaborativos e da educação aberta, onde o conhecimento pode ser socializado e compartilhado.

¹Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: souto.adriana@pucpr.edu.br

²Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: povitzki.ana@pucpr.edu.br

³Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: xavier.catia@pucpr.edu.br

⁴Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: gizele.silva@pucpr.edu.br

⁵Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: isabelle.porteles@pucpr.edu.br



Este estudo investiga, de que maneira o Portal Conteúdo Aberto da FTD Educação, contribui na formação permanente dos professores da educação básica com foco na educação aberta na perspectiva da aprendizagem colaborativa? O Objetivo é analisar a contribuição do portal Conteúdo Aberto da FTD Educação na formação permanente dos professores da educação básica. A metodologia envolve revisão de literatura e a investigação sobre a contribuição do portal Conteúdo Aberto da FTD Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade atual tem vivenciado de maneira muito acelerada o avanço de novas tecnologias que estão interligando o mundo em redes globais. E a sociedade em rede (CASTELLS, p.2016) apresenta muitas inferências para a educação e faz-se necessário repensar as novas necessidades curriculares pedagógicas para formação permanente de professores, devido ao crescimento do conhecimento em redes. “Na educação, as tecnologias podem ser usadas para desenhar e vivenciar percursos mais personalizados e para promover a aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe em projetos, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas e uma melhor comunicação.” (Moran, p. 2023) “A Educação Aberta também engloba os preceitos da educação democrática e dialógica que foram reforçados na década de 1930, na Europa e nas Américas, pelo movimento da Escola Nova. No Brasil, gerou o Manifesto dos Pioneiros por uma Educação Nova, tendo como um dos principais porta-vozes, o educador baiano, Anísio Teixeira (1912-1971). Na última década, a Educação Aberta ganhou força, vimos surgir uma nova demanda por recursos e serviços que estreitam a troca e a construção colaborativa do saber.” Liyoshi e Kumar (2014) A educação aberta estimula processos formativos que podem contribuir com as práticas educativas emancipatórias que estimulem a produção coletiva dos saberes de forma aberta e solidária. Produz diálogos sobre práticas e conhecimentos construídos no



cotidiano que visam ampliar a comunicação sobre os currículos estabelecendo uma relação de espaço e tempo de formação.

Há mais de 120 anos, a FTD Educação conecta histórias e transforma o futuro da Educação. Com essa constante evolução, surgiu o Portal Conteúdo Aberto, um espaço multimídia com conteúdo gratuito, produzido por especialistas. O Portal disponibiliza aos educadores da Educação Básica de todo o Brasil a partir de trocas de aprendizagens, experiências e novas descobertas, apresentando sugestões através de entrevistas, artigos, E-books, dentre outros. A FTD Educação criou a plataforma, e esclarece que não são todos os professores que têm esse “medo”, mas a sua maioria. Hoje em sala de aula estão a geração Z, nascida após 1995, para diminuir a ansiedade e medo, e colaborar, com estratégias.

Educador - Nessa seção são temas voltados para os professores, no auxílio/sugestão de ações para melhor trabalhar/desenvolver, alguns temas tão caros, e esses temas foram subdivididos em seções: Conteúdo para aulas, Conteúdo formativo, Conteúdo Confessional, Gestão Escolar, Marketing Educacional e Podcast.

RESULTADOS

Todas as categorias vêm com a indicação de estimativa de leitura, bem como indicações de links e livros. Entre os meses de janeiro de 2024 e agosto de 2024, a plataforma registrou 97.116 acessos nas categorias disponibilizadas no Portal Conteúdo Aberto.

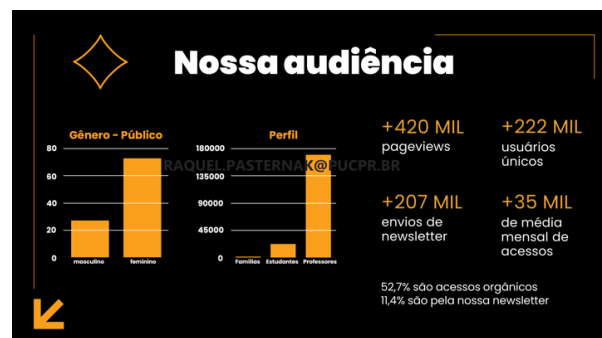




FIGURA 1 – Fonte: (Base de Dados da FTD Educação)

A FTD Educação compila todos os dados de acesso dos seus visitantes no Portal Conteúdo Aberto, como demonstrado na Figura 1. Já na Figura 2 informa a audiência desses visitantes, em questão de gênero o feminino é o que tem acessado ao Portal. Na Figura 3 a evidência de acesso para o Podcats.

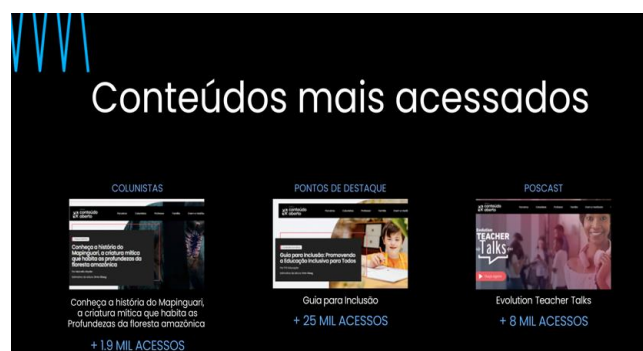


FIGURA 2 – Fonte: (Base de Dados da FTD Educação)

Analisando o Portal Conteúdo Aberto da FTD Educação e os recursos educacionais disponibilizados constatou-se a contribuição na formação permanente dos professores da educação básica. O educador que visa ter uma prática atrelada aos desafios do futuro do amanhã, tende a buscar redes através de mídias sociais onde o conhecimento pode ser socializado e compartilhado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERTO, Portal Conteúdo. FTD Educação. Disponível em: <https://portalconteudoaberto.com.br/educador/chatgpt-para-preparar-aulas/>. Acesso em 26/08/2024.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 25^ª edição - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.



HAIDT, Jonathan. A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2024.

LIYOSHI, Toru e KUMAR, M.S. Vijay. Educação Aberta: o avanço coletivo de educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimento abertos. ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. UNIP Interativa Educação à distância, 2014.

MORAN, José. Diálogos sobre Educação híbrida e digital. 1ª edição São Paulo. Artesanato Educacional, 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DA CAPES E AS REFORMAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS (1909-1965)

306

Trajectory of Graduate Education in Brazil: The Contribution of CAPES and Political-Administrative Reforms (1909-1965)

Anderson Teixeira Renzcherchen¹
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira²

Palavras-chave: Ensino superior; História da Educação; Pós-graduação; CAPES.

Keywords: Higher education, History of Education, Postgraduate education, CAPES.

INTRODUÇÃO

Este resumo integra um estudo da tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, intitulada “Avaliação de Periódicos na Área da Educação: Índice de Citação e Características Citacionais”, defendida em 2023. A pesquisa destaca o impacto das diretrizes da CAPES na formação e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A finalidade deste trabalho foi analisar a trajetória histórica do ensino superior no Brasil e a reformulação político-administrativa que ocorreu entre os anos de 1909 e 1965, bem como a influência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nesse processo. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa com análise documental e bibliográfica, permitindo a compreensão do desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país, ressaltando a importância das diretrizes estabelecidas pelo Parecer n.º 977/65 na definição e consolidação desse sistema (Brasil, 1965). Por meio dessa investigação, busca-se oferecer uma compreensão das dinâmicas que moldaram o ensino superior brasileiro, contribuindo para o entendimento do atual panorama acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e a.renzcherchen@gmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e alboni@alboni.com.



A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se em publicações recentes,³⁰⁷ periódicos especializados, livros, dissertações, teses e trabalhos apresentados em eventos da área. Dentre os autores clássicos da área, destacam-se Saviani (2000) e Cunha (2000), que abordam a história da educação brasileira e a trajetória do ensino superior no país.

Além disso, este trabalho também considera obras mais contemporâneas, como os estudos de Fávero (2006), Tuffani (2009) e Cury (2009) sobre a Universidade de Manaus, a primeira universidade brasileira, e o Parecer n.º 977/65 (Brasil, 1965), que reorganizou o sistema educacional do país. Importantes periódicos utilizados na pesquisa foram a Revista Brasileira de Educação e a Revista Brasileira de Pós-Graduação, que trazem artigos relevantes sobre o tema em questão. Também foram utilizadas teses e dissertações recentes, como o estudo de Gouvêa (2012) sobre a história da CAPES e o trabalho de Hamada (2017), que analisa a trajetória histórica da pós-graduação no Brasil. Com base nesses referencias teóricos, espera-se fornecer uma base sólida para a análise dos resultados apresentados posteriormente neste trabalho.

RESULTADOS

Ao explorar a trajetória do ensino superior no Brasil, revelou uma evolução complexa e multifacetada, marcada por influências políticas, econômicas e sociais. A análise documental e bibliográfica evidenciou que a criação e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foram profundamente influenciadas pelas políticas educacionais e pela atuação da CAPES, especialmente a partir da década de 1950.

A atuação da CAPES no período de 1909 a 1965 foi crucial para a definição e consolidação do sistema de ensino superior no Brasil, gerando impactos significativos no avanço do conhecimento e da pesquisa no país. A criação da Universidade de Manaus em 1909 foi um marco inicial nesse processo, visto que se tratou da primeira universidade brasileira. As diretrizes estabelecidas pelo Parecer n.º 977/65 (Brasil, 1965), foram fundamentais na formação de pesquisadores e no desenvolvimento científico do Brasil, ao estabelecer novas normas para a organização do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no país.

A análise documental permitiu a contextualização da evolução do ensino



superior no Brasil e a sua relação com as mudanças políticas e sociais no país, 308 evidenciando que as reformas do Estado influenciaram diretamente as políticas educacionais. Já a análise bibliográfica contribuiu para a elaboração de uma base teórica sólida, possibilitando a interpretação crítica das fontes consultadas.

Por meio da combinação da análise documental com a pesquisa qualitativa, foi possível obter uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos estudados, ampliando as fontes de dados disponíveis e permitindo o estudo de eventos distantes no tempo e espaço. Dessa forma, por meio desta investigação, foi possível oferecer uma compreensão mais abrangente das dinâmicas que moldaram o ensino superior no Brasil, contribuindo para o entendimento do atual panorama acadêmico e suas implicações para o futuro.

A consolidação da pós-graduação no Brasil, embora marcada por desafios e controvérsias, tornou-se um componente essencial do sistema educacional, impulsionando o desenvolvimento científico e tecnológico do país. A trajetória histórica analisada destaca a complexidade e a evolução contínua do ensino superior no Brasil, com importantes implicações para o presente e o futuro da educação no país.

Em síntese, a história da pós-graduação no Brasil é caracterizada por uma evolução dinâmica, moldada por influências internas e externas, e a atuação da CAPES desempenhou um papel central na definição e consolidação desse sistema, contribuindo para o avanço do conhecimento e da pesquisa no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer n.º 977**, de 3 de dezembro de 1965. Define os cursos de pós-graduação. 1965a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>.

FÁVERO, M. DE L. DE A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma



Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17–36, 2006. DOI: 309
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.312>.

HAMADA, G. H. **O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**. 2017. 290 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 31 ago. 2024.

TUFFANI, E. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Soletras**, n. 17, p. 64-80, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.7006>.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
Laboratório de
Educação e
Linguagem

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sistema de
Informação e
Registro de
Educação

Universidade de
Belo Horizonte

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

O USO DA METODOLOGIA METACOGNITIVA EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE SAÚDE VOCAL E EXPRESSIVIDADE DA VOZ PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 310

The Use of Metacognitive Methodology in Continuing Education on Vocal Health and Voice Expressiveness for University Professors

Doris Beraldo¹

Evelise Maria Labatut Portilho²

Palavras-chave: Metacognição; Metodologia; Saúde da Voz do Professor; Expressividade Vocal; Professor Universitário.

Keywords: Metacognition; Methodology; Teacher Voice Health; Voice Expressiveness; University Professor.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a qualificação dos professores é destacada, pois eles precisam de “competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir as interações humanas” (TARDIF E LESSARD, 2012, apud CASTRO et al., 2014, p. 272). Como “profissionais da voz”, os professores usam a voz como principal ferramenta de trabalho e recurso didático. Pereira e Mello-Silva (2021, p.199) destacam: “a voz do professor é a ferramenta de comunicação verbal fundamental no processo de ensino-aprendizagem”. Apesar dessa importância, a voz não é abordada na formação docente.

Essa constatação é grave ao considerar a alta incidência de problemas vocais entre os profissionais da Educação. Siqueira et al. (2014) e Behlau et al. (2012) mostram que este grupo apresenta o maior índice de patologias vocais, sendo uma das principais causas de afastamento do trabalho.

Ainda relacionado ao desempenho do professor e sua atitude comunicativa em sala de aula, observa-se outra lacuna em sua formação: o conhecimento sobre a Expressividade Vocal nas atividades de ensino. Estudos destacam este tema como

¹ Doutoranda em Educação (PUC-PR), 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



um recurso didático importante no processo de ensino-aprendizagem e nas interações ³¹¹ em sala de aula, indicando a necessidade de dilatar essa discussão. (Dragone, 2000; Servilha, 2000; Fabron, 2005; Servilha, 2005; Nappi, 2006).

Essas evidências destacam a necessidade de fornecer aos professores conhecimento sobre o uso e a saúde da voz, além de ampliar essa visão para além do instrumento vocal e integrar o conhecimento da Expressividade Vocal.

Diante disso, foi proposta uma formação continuada em uma pesquisa de doutorado para analisar estratégias metacognitivas que propoçionem aos professores o reconhecimento, a autorregulação e a mudança de suas atitudes em relação à saúde vocal e à expressividade da voz. A abordagem será a fenomenologia hermenêutica com foco metacognitivo. O programa inclui três encontros presenciais com professores universitários sobre Saúde Vocal e Expressividade da Voz, e este trabalho apresenta os resultados preliminares do primeiro encontro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Flavell et al. (1999, p. 125), metacognição refere-se ao conhecimento e regulação de processos cognitivos. Esse conceito é reconhecido como “aprender a aprender” e “conhecer o conhecimento”.

O enfoque metacognitivo associa-se neste trabalho a partir do entendimento que a metacognição “propõe a reflexão sobre como se desenvolve uma atividade cognitiva, considerando esta ação complexa, pois inclui a tomada de consciência, o controle e a transformação na maneira como agimos diante de uma situação de aprendizagem” (PORTILHO, SILVA, BATISTA, 2023, p. 4), oferecendo assim aporte de maneira muito alinhada aos objetivos da pesquisa.

No planejamento dos encontros, foram priorizadas as estratégias metacognitivas (consciência, controle e auto-regulação) propostas por Mayor, Suengas e Marqués (1995) e Portilho (2011).

RESULTADOS



No primeiro encontro da formação, a pesquisadora apresentou o tema Saúde ³¹² Vocal, abordando a produção da voz e cuidados para mantê-la saudável. Alguns exertos selecionados do encontro:

Sobre a realização e o conhecimento prévio sobre a voz:

P01 – Fiquei surpreso ao escutar que a colega já fez.

P02 – Já fiz, mas quando estava com fadiga vocal, como preventivo nunca. (...) A minha primeira formação é licenciatura em física, não tive nenhum momento na graduação qualquer relação de cuidado com a voz, em nenhuma aula que tive, nada.

P03 – Nem ideia!

Sobre o que gostariam de comentar a respeito do conteúdo abordado:

P01 – Interessante, a gente cuida do coração, cuida do pulmão, do fígado, do rim e eu nunca me preocupei com isso (...) estou refletindo, na verdade tomando conhecimento de uma coisa que a gente não sabia (...) faz a gente pensar sobre.

Pode-se perceber na fala dos participantes um momento claro de tomada de consciência. Assim quando foi proposta uma roda de conversa para discutir como os cuidados com a voz podem fazer parte do dia a dia e a importância destes conhecimentos para o professor.

P01 – Pensando aqui eu acho que começa pelo hábito, (...) pela cultura do hábito.

P03 – Percepção do mal que a má prática causa, porque pensando no caso de Teatro, eu alongo o corpo, mas não faço o aquecimento vocal. Porque é isso, a vida toda a gente da aula, a gente usa a voz e não tem um atrapalho em seguida, então a gente vai levando.

Ao final do encontro, foi solicitado uma tarefa relacionada ao tema, com o objetivo de promover a autorreflexão, estimular a autorregulação dos participantes e possibilitar a mudança de hábitos. A discussão e revisão da tarefa é a atividade que da início ao próximo encontro.

Dessa forma, como resultados esperados da pesquisa, tem-se que por meio de estratégias metacognitivas seja possível proporcionar aos professores a consciência e a mudança de postura em relação ao uso da voz e o entendimento da expressividade vocal como um recurso didático que resultam em um fazer profissional com mais saúde e bem estar.



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.
- CASTRO, A.T.K.A. *et al.* A formação continuada de professores e a prática da sala de aula. **Educação Unisinos**, *on-line* v. 18, n. 3, p. 271-279, set/dez, 2014.
Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.183.06/4457>.
Acesso em 01 set.2024.
- DRAGONE, M.L.O.S. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000 Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, 2000.
- FABRON, E.M.G. **A voz como recurso didático**: Reconhecimento e julgamento de suas qualidades. 2005. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2005.
- FLAVELL, J.H., MILLER, P.H., MILLER, S. . **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução: Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUÉS, J.G. **Estrategias metacognitivas**: aprender a aprender y a aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.
- NAPPI, J.W.R. **A voz e a construção do conhecimento**: Um encontro possível. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- PEREIRA, G. D.; MELLO-SILVA, C. C. Promoção da saúde única: concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 184-205, jan/jun, 2021.
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/52561/38566>
Acesso em 30 ago. 2024.
- PORTILHO, E.M.L. **Como se aprende?** Estratégias, Estilos e Metacognição. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- PORTILHO, E.M.L.; SILVA, C.S.R.; BATISTA, G.P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14912, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14912> Acesso em: 2 set. 2024.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REALIDADES EM CONTRASTE, BRASIL E ANGOLA (2018-2024) 315

CONTINUING TEACHER TRAINING: REALITIES IN CONTRAST, BRAZIL AND ANGOLA (2018-2024)

Cecília de Moraes Duarte¹
Adelaide Chonguende Luís²

Palavras-chave: Formação de professores; formação continuada; políticas educacionais; Brasil; Angola.

Keywords: Teacher training; continuing training; educational policies; Brazil; Angola.

INTRODUÇÃO

As questões sociolinguísticas que revelam a complexidade linguística em Angola e Brasil aproximam esses países, porém, com amplo distanciamento nos aspectos histórico, social, político, econômico e educacional. (Rubio, 2022, p.122). Nesse contexto, a formação de professores e a formação continuada são cruciais para melhorar a qualidade da educação, e tanto Brasil quanto Angola enfrentam desafios significativos nesse campo.

Dessa forma, debruçamo-nos sobre as fontes documentais oficiais com o objetivo de *analisar, em que medida, Brasil e Angola se aproximam e distanciam em suas políticas de formação continuada de professores entre 2018 e 2024*, buscando compreender, dessa forma, *em que* esses países se assemelham e se diferenciam em termos de orientações legais.

Nesse contexto, a pesquisa é de caráter qualitativo, pois trabalha com o processo abordado a partir de seu determinado contexto social, por meio de sua significação. A análise dos dados se dará sob a luz da história comparada, tal qual é definida por José D'Assunção Barros (2007) que, ao trazer a contribuição de Marc

¹ Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR – ceciduarte002@gmail.com.

² Mestre em Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Luanda, Angola; e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR



Bloch para o âmbito da história comparada, a traz como um campo historiográfico ³¹⁶ específico de análise, não apenas uma “técnica”, em que a comparação nos ajuda “[...] precisamente a compreender a partir de bases mais conhecidas e seguras aquilo que nos é apresentado como novo, seja identificando semelhanças ou diferenças” (Barros, 2007, p. 10).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Brás e Scaff (2023) as políticas educacionais em Angola, sobretudo as voltadas para a formação contínua de professores, têm sua formulação influenciada diretamente pelas agências de regulação internacional, o que se justifica pela sua dependência econômica no financiamento de projetos, programas e na formação do pessoal técnico para sua implementação, como também pela busca de legitimidade internacional na “nova ordem mundial” (Brás e Scaff, 2023, p7).

Pensando com os autores e analisando o contexto histórico e atual de políticas tanto brasileiras quanto angolanas, percebemos que essas “agendas” das quais ambos países fazem parte defendem uma agenda global generalizada, e pouco consideram as particularidades, a cultura, as subjetividades e os contextos socioeconômicos de seus países-membros. É possível encontrar exemplos tanto no histórico de diretrizes para a formação de professores no Brasil, com as resoluções de 2002, 2019 e 2020 (principalmente) e os Planos Nacionais de Educação, quanto no contexto de Angola, no PMFP e o PNFGPD.

A formação continuada, nesse sentido, é considerada pelos documentos por meio da pedagogia do “saber fazer”, mais uma vez focada na concepção de competências de aprendizagem e pouco preocupada com a formação humana, integral, para a vida. Nessa formação, os professores são postos a acreditar e “equipar” os alunos com as “habilidades do futuro”. Estrela (2001) nos ajuda a pensar essa relação, especialmente na periculosidade do que a autora chama de “efeitos do discurso reflexivo de formação contínua”:

Embora reconheçamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal. (Estrela, 2001, p.33)



Essa tendência tecnicista está sendo herdada justamente da tentativa neoliberal de globalização do currículo, pensado para as demandas do mercado de trabalho mundial com um enfoque prático e imediatista. É o que observamos acontecer em Angola, no Brasil e em diversos outros países-membros da agenda educacional para 2030. São concepções que vão na contramão das demandas educacionais específicas de cada país, podendo seus problemas reais, que nascem no chão da escola e acabam por morrer neste mesmo chão, sem alcançar o reconhecimento necessário para serem vistos ou ouvidos.

RESULTADOS

Certamente, os países distanciam-se em seus contextos sociais, políticos, culturais e educacionais, mas, de certa forma, aproximam-se em seu histórico colonial, de lutas e heranças de desigualdades. Ainda, pensando no contexto educacional de políticas de formação continuada analisado, aproximam-se de certa forma, como vítimas das tendências neoliberais de se pensar o currículo de formação de professores baseado em competências, que pouco dialoga com os problemas educacionais em suas próprias realidades, em uma ansiedade com as “habilidades do futuro”, quando seus presentes já apresentam tantos desafios.

Como integrantes do chamado grupo de “países-membros” de organizações internacionais, como ONU e OCDE, os países fazem parte da dita “agenda” para a educação 2030, que pretende melhorar a qualidade da educação por meio de um currículo “global”, com uma concepção tecnicista de ensino, voltada ao mercado de trabalho e pouco preocupada com as demandas educacionais dos contextos próprios dos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. História Comparada - da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 7-21, 2007.

BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas,



SP, v. 25, n. 00, p. 1-18, 2023

318

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. Revista **Portuguesa de Educação**, Braga - Portugal, v. 12, n. 001, p. 27-48, 2001.

RUBIO. Cássio. Contextos sociolinguísticos dos PALOP: Contribuições para compreensão do contato linguístico em África. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 75, p. 121-150, 2022.



CONSULTORIA ON-LINE: UM POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REDIMENSIONAR O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

ONLINE CONSULTING: A POSSIBILITY FOR CONTINUING EDUCATION TO REDEFINE THE TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE

Cátia dos Santos Xavier¹

Isabelle Daniel de Araujo Porteles²

Daniele Saheb Pedroso³

Palavras-chave: educação; formação continuada; aprendizagem; formação de professores; ead.

Keywords: Education; Continuing Education; Learning; Teacher Training; E-Learning

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade em constante mudança, a escola se movimenta na ação de redimensionar o seu fazer pedagógico, tendo como pressuposto a compreensão do que a comunidade escolar espera dela. As tecnologias digitais têm transformado a formação continuada de professores, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e integrado. Essas ferramentas permitem não apenas o acesso a conteúdos atualizados, mas também a participação em comunidades de prática e redes colaborativas que transcendem as barreiras geográficas. Segundo Moran (2023), "as tecnologias digitais viabilizam o desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo, permitindo que educadores compartilhem experiências e recursos de forma inovadora."

¹Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: xavier.catia@pucpr.edu.br

² Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: isabelle.porteles@pucpr.edu.br

³Doutora em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: daniele.saheb@pucpr.br



Assim, torna-se imperativo que a formação docente se alinhe a essas novas possibilidades, promovendo um desenvolvimento profissional que responda às demandas de uma educação em constante evolução. Este estudo investiga, de que maneira os cursos ofertados na plataforma da Consultoria on-line da FTD Educação contribuem na formação continuada de professores da Educação Básica e possui uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001) tem como objetivo buscar entender, identificar e analisar dados, superando a relevância numérica. Sob essa perspectiva, a pesquisa qualitativa adota uma abordagem interpretativa da realidade, o que possibilita compreender como o objeto de estudo reflete as características da sociedade a que está inserido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há mais de 120 anos a FTD Educação transforma a sociedade por meio de soluções educacionais conectadas com o futuro.

A FTD Educação entende a formação de professores como um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores. Eles oferecem formação continuada presencialmente e através de cursos em sua Plataforma de Consultoria on-line.

A Consultoria on-line é uma plataforma de implantação assíncrona das soluções da FTD e de formação continuada para docentes que atuam nas instituições públicas e particulares do Brasil. Teve uma atualização recente do seu ambiente tecnológico (2023), o que permite escalabilidade para implementação de interfaces e novos negócios associados à distribuição de conteúdo a distância para o público de professores e gestores escolares.

Este estudo investiga, de que maneira os cursos ofertados na plataforma da Consultoria on-line da FTD Educação contribuem na formação continuada de professores da Educação Básica.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve promover novos caminhos tanto na teoria quanto na prática da formação, incorporando novas



abordagens e métodos, e, como resultado, estimular o crescimento pessoal, profissional e institucional, para que o trabalho colaborativo possa transformar a prática.

Sob essa ótica, Imbernón (2010) destaca a importância de refletir sobre as ações de formação continuada, já que o propósito a ser alcançado é a cidadania democrática. Contudo, para que isso se concretize, é fundamental que se discutam as mudanças necessárias no processo de formação continuada, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação.

RESULTADOS

A figura 1 apresenta dados sobre os cursos de formação mais acessados na Consultoria on-line.



FIGURA 1 – Fonte: (Base de Dados da FTD Educação)

O resultado da pesquisa é parcial e apresenta dados significativos sobre os cursos mais acessados. Constatou-se que a plataforma contribui para a formação continuada de professores da educação básica.

Como evolução as propostas apresentadas nesta plataforma, a FTD Educação tem estabelecido novas parcerias dentro do próprio Grupo Marista



a que pertence, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa que tenham um impacto global em âmbito social, econômico e ambiental como o PIBIC – Timor-Leste, realizado com a PUCPR.

Um dos eixos deste projeto, tem como foco a formação de professores e incluem atividades e conteúdos que visam capacitar os educadores, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos atualizados para aprimorar suas práticas pedagógicas usando o ambiente da consultoria-online para promover o acesso e fazer chegar as oportunidades que hoje não possuem no território timorense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. **Diálogos sobre Educação híbrida e digital**. 1ª edição São Paulo. Artesanato Educacional, 2023.

OLINE, Consultoria. FTD Educação. Disponível em: [Consultoria On-line \(ftd.com.br\)](https://www.ftd.com.br) Acesso em 02/09/2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



O VÍNCULO AFETIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

323

THE AFFECTIVE BOND IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Gabriel Silveira Portelinha¹
Bianca Moretti Vieira Palmieri²
Evelise Maria Labatut Portilho³

Palavras-chave: Vínculo Afetivo; Aprendizagem; Prova projetiva.

Keywords: Affective bond; Learning; Projective test.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. É uma pesquisa que apresenta resultados parciais de um trabalho de Projeto Institucional Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), tendo como objetivo analisar o vínculo afetivo que as crianças estabelecem com o processo de aprendizagem.

A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, utilizando como instrumentos para produção de dados a prova projetiva *Pareja Educativa*. Nesse sentido, em uma escola estadual do Paraná, entrevistou-se uma amostra de 24 estudantes, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades que variam entre 6 e 11 anos, sendo 4 crianças para cada idade.

Portanto, ao compreender que cada criança estabelece uma relação própria com o processo de aprendizagem, levanta-se o seguinte questionamento: qual é o vínculo estabelecido com a aprendizagem em crianças entre 6 e 11 de uma escola pública?

¹ Estudante de graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), gsportelinha@gmail.com.

² Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), biancamvp@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), eveliseportilho@gmail.com.



Para responder a essa questão, referências teórico metodológicas sobre o ³²⁴ objeto pesquisado foram procuradas na literatura. Em um breve levantamento, definiu-se que o trabalho desenvolvido por Visca (2003) seria essencial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo do instrumento *Pareja Educativa*, desenvolvido por Oris e Ocampo, é analisar a percepção vincular do estudante com o professor, ou do aluno com o processo de ensino-aprendizagem, por meio da realização de desenhos. Os materiais necessários para sua aplicação são uma folha de tamanho A4, um lápis e uma borracha. Em relação ao seu procedimento, em primeiro lugar, orienta-se ao participante que desenhe duas pessoas: uma que ensina (um ensinante) e outra que aprende (um aprendente). Em seguida, quando o desenho for finalizado, solicita-se que o participante indique qual é o nome e idade de cada personagem. Ao final da atividade, o participante é instruído a nomear seu desenho com um título (Visca, 2003).

RESULTADOS

Após o levantamento dos dados, averiguou-se que 19 participantes desenharam com a folha na perspectiva horizontal e 5 utilizaram a folha na posição vertical.

Em relação ao tamanho total das ilustrações, é possível analisar que a maioria representa desenhos razoavelmente dimensionados ($n=13$), o que indica uma relação equilibrada entre um vínculo positivo e negativo. Por outro lado, 6 crianças esboçam desenhos pequenos e outras 5 esboçam desenhos exageradamente grandes, o que está relacionado a um vínculo negativo com a aprendizagem (Visca, 2003).

O tamanho dos personagens apresenta um valor particular. As representações pequenas de ensinantes e aprendentes demonstram uma desvalorização, estando presentes em 7 desenhos. Por outro lado, a relação inversa sugere uma hipervalorização, que no docente pode demonstrar características persecutórias e em quem aprende uma negação das próprias dificuldades; essa relação é representada em 4 desenhos da amostra pesquisada. Em compensação, os desenhos restantes



A AUTORREGULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE GESTORES

SELF-REGULATION IN MANAGEMENT TRAINING

Sirley Terezinha Golemba Costa

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR¹

Pura Lucia Oliver Martins

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR²

Palavras-chave: Formação; Gestão; Autorregulação; Aprendizagem. .

Keywords: Training; Management; Self-regulation; Learning.

INTRODUÇÃO

A formação profissional é interativa e dinâmica, que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo, há um saber sendo construído na prática. (Nóvoa, 1997). A autorregulação refere-se à capacidade de um indivíduo de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem, emoções e comportamentos de maneira autônoma e consciente. No caso de gestores educacionais, essa habilidade é crucial para lidar com os desafios diários da administração escolar e promover um ambiente educacional positivo.

Bandura (2023) define o termo "autorregulação" como uma construção abrangente que envolve a capacidade das pessoas de autogerenciar seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, visando a alcançar objetivos em diferentes áreas da vida. A pesquisa exploratória (Severino, 2007) desenvolvida teve como objetivo levantar junto a um grupo de 20 (vinte) diretores de escolas de um município do interior de São Paulo, a existência ou não de autorregulação na organização de estudos dos profissionais.

¹ ¹ Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br
Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-1639-07982>

² ² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua
Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-3331-1238>



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Autorregulação para Zimmerman (2002) não é uma habilidade inata, mas algo que pode ser desenvolvido ao longo do tempo. Esse processo envolve várias etapas cíclicas, onde o aprendiz utiliza o feedback de experiências e desempenhos anteriores para fazer ajustes contínuos em seus métodos de aprendizagem, com o objetivo de melhorar constantemente.

Ser autorregulado implica em adotar uma postura consciente, reflexiva e proativa diante da própria aprendizagem. De acordo com Zimmerman (2013), estudantes autorregulados demonstram comportamentos, crenças, emoções e relações interpessoais que favorecem um aprendizado mais eficaz e profundo. Essa habilidade complexa envolve quatro dimensões inter-relacionadas: a cognitiva, que se refere aos processos mentais e à metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre esses processos; a motivacional, relacionada às crenças, metas e valores que impulsionam o aprendizado; a emocional/afetiva, que envolve o manejo de emoções e atitudes em relação ao estudo; e a social, que se refere à interação com outros e à busca por apoio. Essa perspectiva multifacetada da autorregulação tem sido amplamente explorada por diversos pesquisadores, como Boruchovitch (2014), Wolters e Benzon (2013), Zimmerman e Moylan (2009), e Zimmerman e Schunk (2011).

Para Luck (2009) a formação de gestores educacionais é um processo essencial que abrange o desenvolvimento de habilidades de liderança, gestão pedagógica, administrativa e financeira, além de competências em comunicação, resolução de conflitos e gestão de mudanças. A formação busca criar e manter um ambiente escolar inclusivo, inovador e eficaz, alinhando as práticas educacionais com os objetivos institucionais e as necessidades da comunidade escolar. Além disso, promove uma cultura de aprendizado contínuo e reflexão crítica, garantindo que os gestores sejam capazes de tomar decisões éticas e informadas, contribuindo para o sucesso e a sustentabilidade das instituições de ensino.

RESULTADOS



Por meio de um questionário semi estruturado utilizando o formulário do google forms, os gestores responderam a seis questões que buscaram levantar as estratégias que utilizam para os momentos de estudo. Foi possível perceber que as estratégias adotadas são as mais variadas, “A leitura prévia do livro” (SUJEITO 7); Os desafios diante a organização de tempo para estudos são realmente desafiadores no entanto me fez refletir o quanto através dele posso evoluir no aspecto da gestão (SUJEITO 12); Busco separar algumas horas, por semana, para leituras (SUJEITO 3).

A organização do tempo envolve priorizar tarefas, definir metas claras e dividir o dia em blocos de atividades, equilibrando trabalho, estudo e lazer para aumentar a produtividade.

Ao promover uma abordagem consciente, reflexiva e proativa, a autorregulação permite que as pessoas estabeleçam metas, monitorem seu progresso e ajustem suas estratégias para alcançar melhores resultados. Isso não só melhora o desempenho e o domínio do conteúdo, mas também fortalece a resiliência, a autonomia e a capacidade de enfrentar desafios de forma eficaz em diferentes contextos da vida.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A.. **A teoria social cognitiva na perspectiva da agência**". In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre, Artmed, pp.69-96.2008.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory**: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, [S. l.], v. 52. p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 3 ago. 2023
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1997.
- SEVERINO, Antonio. Jose. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: **A social cognitive perspective**. In M. Boekaerts, P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.). Handbook of Self-Regulation. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.



ZIMMERMAN, B.. J. **Becoming a self-regulated learner:** An overview. Theory into Practice, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D.. **Self-Regulated Learning and Performance:** an introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (Ed.). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance . Nova Iorque: Routledge, 2013. P. 1-12.



FORMAÇÃO DE GESTORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

MANAGEMENT TRAINING IN BRAZIL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Sirley Terezinha Golemba Costa

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR¹

Pura Lucia Oliver Martins

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR²

Palavras-chave: Competências; Formação; Dimensões; Legislação.

Keywords: Skills; Training; Dimensions; Legislation.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel crucial na qualidade da educação, sendo um dos fatores intraescolares que mais impactam na aprendizagem dos estudantes. Ela influencia aspectos essenciais para a melhoria da aprendizagem, como a motivação dos docentes e o clima escolar, que são fundamentais para o sucesso educacional.

Embora ele tenha uma função central na administração e nas finanças da escola, sua principal responsabilidade é exercer a liderança pedagógica. Esse papel envolve a criação de condições que garantam a todos os estudantes acesso a uma educação de qualidade. A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a importância da formação dos gestores e os desafios que propostas de formação muitas vezes representam para esses gestores já que precisam equilibrar a diversidade de contextos escolares, o equilíbrio entre teoria e prática, o desconhecimento das Políticas Educacionais e a desigualdade no acesso à formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-07982>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1238>



A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 não abordam diretamente a formação continuada específica dos gestores da Educação Básica. A LDBEN faz uma referência geral à formação inicial e à valorização dos profissionais da educação, incluindo a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, mas sem especificar um foco particular nos gestores escolares. O Plano Nacional de Educação de 2014, em sua Meta 16 de visa garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação básica, reconhecendo a importância de atender às necessidades específicas de cada grupo, incluindo os gestores educacionais demonstrando uma visão mais abrangente, que não se limita apenas ao corpo docente, mas também valoriza a formação e o desenvolvimento de competências, reconhecendo a importância do papel que desempenham na qualidade do ensino e na gestão escolar. Conforme Libâneo (2004, p.7), “competência é o uso de conhecimentos e capacidades para fazer um trabalho, lidar com uma situação ou resolver problemas”, uma vez que os mesmos precisam estar qualificados para desempenhar sua função.

Com o intuito de descrever quais são as competências essenciais ao gestor, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2021, é um documento estratégico que visa padronizar as competências essenciais para diretores escolares em todo o Brasil. Organizada em diferentes níveis, que incluem competências gerais e competências específicas, estão subdivididas em dimensões, atribuições, práticas e ações. As competências gerais representam o conjunto básico de expectativas para todos os diretores escolares, independente do contexto regional ou das especificidades da escola. É mister ainda, o conhecimento acerca da legislação básica referente a educação brasileira e as dimensões da gestão, Pedagógica, Administrativa, Financeira, de Pessoas, Democrática e Participativa, Resultados Educacionais e a de Infraestrutura que se constituem em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente, e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais (LUCK, 2009, p.25).

RESULTADOS



Foi realizada uma pesquisa de cunho exploratória, fundamentada em Severino (2007, p. 120), “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”, envolvendo 18 (dezoito) gestores, aqui denominados de “Sujeitos”, de Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo em uma proposta de formação de 30h presenciais.

Durante os debates e atividades foi possível perceber o desconhecimento dos profissionais sobre as dimensões da gestão e a escassez de tempo para os estudos “Aproveitando os horários de fim de semana, utilizando de tópicos pra melhor resumir todo o conteúdo” (SUJEITO 14). A necessidade de estudo porém fica evidenciada, “É um desafio importante para nosso crescimento profissional, pois nos leva a rever nossas práticas e buscar melhorar sempre em prol de nossa escola.” (SUJEITO 6”). Investir em programas de formação continuada e gerar tempo de estudo é um dos grandes desafios nas Políticas Públicas da Educação na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 ago.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. **Fixa as Diretrizes e Bases da**



Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: 333
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar.** 2021b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretorescolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago.2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Revisada e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão escolar e formação de gestores.** Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1 - 195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão Educacional.** Uma questão paradigmática. Vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar.** Vol. 4. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

SEVERINO, A. J. . **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2016



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



MOOC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MOOCs in the Training of Basic Education Teachers

334

Wellington Tavares dos Santos¹

Palavras-chave: MOOC; Formação de professores; Educação básica; escolarização aberta; educação para ciência.

Keywords: MOOC; Teacher Training; Basic Education; Open Schooling; Science Education.

INTRODUÇÃO

O resumo tem como foco apresentar um relato de experiência com base nas contribuições advindas de um período de formação de professores da educação básica que utilizaram MOOCs, para aprofundar conhecimentos em escolarização aberta e estratégia de promoção do pensamento científico. A proposta desenvolveu projetos interdisciplinares que integraram a escola, as famílias dos estudantes e instituições parceiras.

A formação de professores ocorreu no ano letivo de 2023, participaram dez professores de um colégio público estadual de Curitiba, sendo dois da área de ciências, um de filosofia, um de sociologia, dois de arte, dois de matemática e dois do componente de Língua Portuguesa. As temáticas tratadas no MOOC tiveram como propósito mobilizar os professores para desenvolverem nos contextos de ensino projetos que atendessem às demandas da realidade local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência desenvolvida no contexto escolar tem como referência duas abordagens educacionais importantes: MOOCs - Massive Open Online Courses, ou seja e Open Schooling, também traduzida como escolarização aberta. Esses

¹ Doutorando em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. tavares.wellington@pucpr.br



conceitos forneceram elementos teóricos que potencializaram o processo de ensino e aprendizagem no campo de atuação do docente cursista, qual seja, a educação básica. ³³⁵

De acordo com Siemens (2013), os MOOCs incentivam a aprendizagem de pares, que é uma estratégia muito importante para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com Downes (2012), esses cursos podem ser uma boa alternativa para atualizar ou aprofundar os conhecimentos específicos de professores nas diferentes áreas do ensino.

Kop, Fournier e Mak (2011) corroboram que o engajamento com MOOCs pode resultar em uma transformação na prática pedagógica, promovendo ações crítico reflexiva e a exploração de novas formas de aprender e ensinar.

Quanto ao *Open Schooling*, é uma abordagem que busca tornar o processo educativo mais inclusivo e flexível, conectando a escola com o seu entorno, ou seja, a comunidade local e outras instituições em parceria. O'Sullivan (2014) argumenta que o *Open Schooling* promove uma abordagem colaborativa e adaptada às necessidades locais, incentivando a participação ativa dos pais e parceiros comunitários no processo educativo.

Para Cachia et al. (2010) essa abordagem é essencial para engajar a comunidade e adaptar o currículo às reais necessidades dos estudantes, viabilizando a implementação de projetos interdisciplinares.

Note-se que a combinação de MOOCs e *Open Schooling* se constitui como uma oportunidade ímpar para a formação docente, haja vista que integra a aprendizagem *online* com práticas pedagógicas inovadoras.

Garrison e Kanuka (2004) sugerem que a integração de MOOCs em um modelo de *Open Schooling* pode fortalecer a formação docente, proporcionando um espaço para a troca de experiências e a aplicação prática de novos conhecimentos. Hattie (2009), por sua vez destaca que uma formação docente significativa considera a relação teoria e prática, o que é possível verificar através da combinação de MOOCs e projetos interdisciplinares adaptados ao contexto local.

Portanto, MOOCs e o *Open Schooling* são abordagens complementares que, podem potencializar a prática pedagógica docente e promover ações relevantes e significativas no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a comunidade



Journal of Educational Development, v. 37, p. 1-12, 2014. Disponível em: ³³⁷
<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0133-6> Acesso em 28 agost 2024.

CACHIA, R.; FERRARI, A.; ALA-MUTKA, K. **Creative learning and innovative teaching**: final report on the study of innovative teaching and learning practices in Europe. European Commission, 2010. Disponível em:
https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrNaJcqXtZmRgQAKPbz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1726534443/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpublications.jrc.ec.europa.eu%2frepository%2fbitstream%2fJRC62370%2fjrc62370.pdf/RK=2/RS=mIVgEv_9loScriXizs7.OBkdwRk- Acesso em 21 agos 2024.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. **Blended learning**: uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001> Acesso em 25 agost 2024.

HATTIE, J. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, 2009. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9198-8> Acesso em 25 agost 2024.



TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: IMPACTOS EDUCACIONAIS

Digital technologies in the classroom:
Educational impacts

Wellington Tavares dos Santos¹

Palavras-chave: Tecnologias digitais; gestão escolar; desafios de implementação; impacto educacional.

Keywords: Digital technologies; school management; implementation challenges; educational impact.

INTRODUÇÃO

Neste resumo serão apresentados os resultados de um estudo realizado no contexto da educação básica no período letivo de 2023, cujo foco foi explorar como a gestão escolar e o grupo de professores e estudantes implementaram atividades com uso das tecnologias digitais, adaptando-as ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao investigar os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem surgiram alguns desafios importantes, que foram determinantes na tomada de decisões da gestão escolar no que se refere ao uso de recursos digitais no ambiente escolar.

A problemática central está no fato de entender como a incorporação de tecnologias digitais impacta o processo de aprendizagem considerando as seguintes questões problematizadoras: a integração de tecnologias digitais, de fato, ajuda na personalização do aprendizado e no aumento das taxas de desempenho e frequência escolar? Quais são os principais desafios envolvidos no processo?

A abordagem metodológica adotada para este estudo é qualitativa, tendo como referência a análise dos relatórios gerados pelo sistema de gestão escolar, Power B.I, complementado por entrevistas semiestruturadas com membros da equipe

¹ Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. tavares.wellington@pucpr.br



pedagógica do colégio.

339

A pesquisa também considera dados quantitativos para complementar a análise qualitativa, e para isso utiliza como dado os índices de frequência e rendimento dos estudantes providenciados pelo software de gestão. Desse modo, obtém-se uma melhor compreensão dos efeitos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante destacar que a tecnologia por si só não é a solução para todos os problemas educacionais. Os recursos tecnológicos digitais constituem ferramentas poderosas, mas é necessário que os educadores estejam preparados para utilizá-las. (MORAN, MASETO, BHERENS, 2000). Além disso, é preciso que as políticas das secretarias de educação estejam alinhadas com essas questões e seus dirigentes busquem formas de garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Cuban (2019), sugere que, apesar das inovações tecnológicas serem apresentadas como revolucionárias, elas frequentemente acabam reforçando práticas educacionais existentes. Para esse autor, alguns educadores se apresentam céticos quando às mudanças tecnológicas, sobretudo se apresentadas com uma promessa de transformação profunda e significativa.

Quando o processo de introdução de uma nova tecnologia ocorre de modo arbitrário, os professores tendem a adaptar essas novidades de maneira que se encaixem nas práticas tradicionais e nas realidades das salas de aula. Essa tendência reflete uma resistência subjacente às mudanças radicais dentro do ambiente escolar, o que acaba por moderar o impacto transformador inicialmente projetado pelas inovações tecnológicas. (CUBAN, 2019)

No colégio Estadual onde se realizou o estudo de integração de tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, adotou-se como referência um estudo sobre o uso das plataformas educacionais de leitura, redação, inglês e matemática. É importante ressaltar que um primeiro elemento considerado nesse processo é a desconstrução da ideia de que a plataforma educacional pode resolver as defasagens



de aprendizagem dos estudantes.

340

O sucesso educacional não é determinado exclusivamente pela tecnologia utilizada, mas sobretudo pela forma como essa tecnologia é integrada ao contexto educacional. (MIRANDA,2007)

RESULTADOS

Com base nas análises realizadas sobre o impacto do uso de tecnologias digitais no contexto da educação básica, é possível concluir que essas iniciativas têm o potencial de promover significativas transformações no ensino e aprendizagem.

Contudo, a integração das tecnologias digitais na educação requer não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica e recursos digitais, mas também uma abordagem pedagógica centrada no estudante e na construção do conhecimento.

Além disso, as políticas educacionais devem estar alinhadas com as necessidades e realidades das instituições de ensino, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

As tecnologias digitais, portanto, podem trazer significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, professores, estudantes e comunidade em geral. Somente assim será possível aproveitar todo o potencial dessas ferramentas e promover uma educação mais inclusiva, democrática e preparatória para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

CUBAN, Larry. **O “otimismo tecnológico” encontra as escolas – as escolas vencem.** Disponpivem em <https://escribo.com/2019/10/07/larry-cuban-otimismo-tecnologico-p1/> acesso em 25 agos 2024.

MIRANDA, G. L.; **Limites e possibilidades das TIC na educação.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação. v.03, 2007.

MORAN, José Manuel. MASETO, Marcos Tarciso. BHERENS, MarildaAparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.





COMO A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA CARE-KNOW-DO, DO PROJETO CONNECT, ALIADA À TEORIA DA COMPLEXIDADE, CONTRIBUI PARA AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

The application of the Care-Know-Do methodology from the CONNECT project, combined with the Theory of Complexity, contributes to educational changes in the 21st century

Regina Liberato Shibuta¹
Lilian Amaral da Silva Souza²
Patrícia Lupion Torres³

Palavras-chave: Teoria da Complexidade; Metodologia CARE-KNOW-DO; Mudanças Educacionais; Formação Docente; Escolarização Aberta.

Keywords: Theory of Complexity; CARE-KNOW-DO Methodology; Educational Changes; Teacher Training; Open Schooling.

INTRODUÇÃO

Objetivou-se investigar a contribuição da teoria da complexidade de Edgar Morin, aliada à aplicação da metodologia Care-Know-Do, do projeto CONNECT, no ensino de idiomas para crianças de 5 a 12 anos em um curso livre de um Colégio Particular na cidade de Ponta Grossa, onde pudemos desenvolver ações voltadas para a formação de professores e disseminação de projetos de ação científica e Recursos Educacionais Abertos (REA) digitais. A problemática central consistiu em responder a seguinte questão: como a aplicação da metodologia Care-Know-Do, do projeto CONNECT, aliada à Teoria da Complexidade, que reúne as partes das teorias e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o aprendizado de um idioma com crianças de 5 a 12 anos? A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação com análises qualitativas. Utilizando uma abordagem qualitativa, este estudo empregou a observação participante das aulas de idiomas, onde foram

¹¹ Regina Liberato Shibuta, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2714208214014459>

² Lilian Amaral da Silva Souza, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1364442098902651>

³ Patrícia Lupion Torres, Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. CV: <http://lattes.cnpq.br/2662372508607004>



aplicadas as estratégias pedagógicas desenvolvidas com base na teoria da complexidade, na metodologia Care-Know-Do, na escolarização aberta e no projeto Connect. Os dados foram coletados por meio de registros de observação, entrevistas com os participantes e análise de materiais didáticos utilizados. O objetivo central foi investigar como a integração dessas abordagens pode promover uma aprendizagem mais significativa e eficaz. O projeto Connect foi integrado para facilitar a aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias digitais como ferramentas educacionais. Embasadas em pesquisas de BEHRENS; TORRES, 2021; KURNIATI *et al.*, 2024; OKADA *et al.*, 2024; PASTERNAK GLITZ KOWALSKI *et al.*, 2021; SULE, 2024 entre outros, o estudo nos trouxe resultados acima do esperado, principalmente com relação à autonomia e ao comprometimento dos alunos com os objetivos traçados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

No cenário educacional atual, a formação de professores enfrenta desafios que demandam novas abordagens pedagógicas capazes de ir além dos métodos tradicionais e se adaptar às rápidas mudanças globais. A globalização e as transformações constantes exigem uma reavaliação na preparação dos educadores, de modo que estejam aptos a lidar com a diversidade e a incerteza, com o objetivo de proporcionar uma educação transformadora. Nesse sentido, a formação contínua torna-se essencial para que os educadores possam integrar novas ferramentas digitais e metodologias em suas práticas pedagógicas, tornando o ensino mais eficaz e relevante.

Além disso, é necessário que a formação docente desenvolva habilidades fundamentais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade, preparando os alunos para os desafios futuros. O ensino de idiomas, como o inglês, é considerado essencial, exigindo metodologias que atendam às expectativas dos estudantes e se alinhem ao contexto cultural dos professores. A ênfase no aprendizado contínuo e no desenvolvimento profissional não apenas aprimora as competências dos educadores, mas também promove uma cultura de aprendizagem permanente. Segundo Morin (2021), trata-se de humanizar os humanos. Nessa perspectiva, a docência deve basear-se no diálogo, respeito, solidariedade,



tolerância, acolhimento à diversidade e desenvolvimento da sensibilidade. Assim, é necessário aprender e ensinar a condição humana por meio de um processo contínuo de construção e reconstrução (BEHRENS; AUTOR 3, 2021).

À Visão da Complexidade e Transdisciplinaridade

A teoria da complexidade de Edgar Morin propõe uma abordagem inovadora e abrangente para a educação, possibilitando a definição de objetivos que potencialmente melhoram o desempenho educacional de maneira significativa. Essa perspectiva exige a busca por um conhecimento multidimensional, que promova a inovação tanto nas práticas pedagógicas quanto nas concepções epistemológicas. Tal abordagem inclui um ensino que seja contextualizado e articulado entre diferentes áreas do conhecimento, além de integrar a aprendizagem colaborativa por meio de recursos didáticos e práticas pedagógicas inovadoras. Essas estratégias capacitam professores e alunos a assumirem papéis ativos na construção do conhecimento, tornando-se protagonistas no processo educacional. Dessa forma Behrens (2012) cita que, “os alunos precisam estar preparados para eleger, deste universo de conhecimento, as informações relevantes e que propiciem uma aprendizagem significativa para sua vida”. (BEHRENS; AUTOR 3, 2021).

Segundo Morin (2011), a educação deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, não linear e interconectado. Essa abordagem sugere que a prática docente deve ser adaptável, reflexiva e capaz de responder às complexidades e dinâmicas presentes no processo educacional. Ao considerar a atuação docente sob a ótica da complexidade, destaca-se a importância de uma abordagem transdisciplinar, essencial para superar a visão fragmentada do conhecimento. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da escolarização aberta, que enfatiza a flexibilidade, a personalização do aprendizado e a incorporação de tecnologias para ampliar o acesso e a colaboração no processo educativo. A escolarização aberta cria um ambiente propício para o aprendizado contínuo e a adaptação às novas metodologias, promovendo um ecossistema educacional mais inclusivo e dinâmico.

Uma abordagem educacional inovadora enfatiza a importância de contextualizar teorias e práticas pedagógicas para revitalizar a educação, alinhando-a com a



escolarização aberta e a metodologia CARE-KNOW-DO. Essa integração facilita a interação entre diferentes áreas do conhecimento, essencial para o avanço da aprendizagem e a construção de um conhecimento significativo. Ao integrar a Educação Aberta e os Recursos Educacionais Abertos (REA), promove-se uma educação inclusiva e acessível, que responde às demandas do mundo contemporâneo e incentiva a construção colaborativa do conhecimento.

Metodologia Care-Know-Do

A metodologia CARE-KNOW-DO, proposta no Projeto CONNECT, serve como base para simplificar a compreensão e aplicação de recursos de educação aberta, trazendo problemas do mundo real para que os estudantes possam analisar com o apoio de escolas, universidades e a sociedade. Essa abordagem promove a autonomia do pensamento desde os primeiros anos escolares, ampliando a visão educacional ao considerar tanto as necessidades da sociedade quanto o bem-estar individual. A metodologia visa tornar a ciência mais relevante e envolvente, permitindo que os alunos desenvolvam conhecimento, habilidades e atitudes de forma entusiástica e significativa.

RESULTADOS

Na educação do nosso país, o paradigma dominante ainda é o da tradicionalidade, o paradigma cartesiano, com tentativas de inovação que trazem mais confusão e distanciamento entre alunos, professores e resultados. Isso se torna um obstáculo ao diálogo e à compreensão dos fenômenos sociais e culturais, que, anteriormente desconsiderados ou ignorados, começam a estar presentes de forma cada vez mais intensa, questionando a crença na estabilidade e harmonia dos grupos e sociedades, mostrando a exaustão de professores, que se sentem frustrados em desempenhar o seu melhor, assim como alunos cada vez mais desinteressados em aprender o que quer que seja.

Os alunos que fizeram parte desse estudo, chegaram todos na mesma situação no início de fevereiro de 2024, todos tinham o mesmo discurso que odiavam o idioma inglês e que não queriam aprender. Diziam que as aulas eram chatas, mesmo sendo



preparadas por professores capacitados e em uma estrutura toda montada para isso. Alguns alunos, vinham de um programa integral bilíngue, com mais de 10 horas de exposição ao idioma por semana e nitidamente, não apresentavam conhecimento do idioma, como relatado por eles. Alguns sabiam cores, números até 20, alguns comandos e a aversão por atividades.

O grande desafio era desconstruir uma experiência ruim e resgatar a vontade em aprender, despertar o interesse e principalmente criar laços para que estivessem presentes nas aulas, uma vez por semana. O discurso alinhado com os pais desses alunos foi o de que, não existia a possibilidade de não terem aulas de inglês, devido a importância do idioma para o futuro dos alunos, mas que estávamos dispostos a entender o que eles não gostavam e a construirmos planos de aula juntos para o melhor resultado para todos nós. Para isso, buscou-se analisar os princípios da teoria da complexidade de Morin e sua relação com a metodologia Care-Know-Do, a escolarização aberta e o projeto Connect. O foco foi desenvolver estratégias pedagógicas fundamentadas nesses conceitos para enriquecer o ensino de idiomas para as crianças, além de avaliar como essa integração afeta o desempenho linguístico e a motivação dos alunos para aprender idiomas, contribuindo também para a formação de professores. A metodologia Care-Know-Do foi incorporada ao planejamento das aulas, dando ênfase à conexão emocional dos alunos, ao conhecimento do idioma e à prática comunicativa. A escolarização aberta foi aplicada por meio da flexibilização do currículo e do incentivo à autonomia dos alunos na construção do conhecimento.

Ao todo, tivemos 42 alunos participando dessa experiência, divididos da seguinte maneira.

- 12 alunos de 7-8 anos, todos participantes de programas bilíngues anteriormente e se diziam exaustos durante as aulas, estavam resistentes a frequentarem as aulas e diziam odiar inglês.
- 20 alunos entre 8-10 anos, que não apresentavam resistência ao idioma, tinham o conhecimento básico de vocabulário, não tinham frequentado programas bilíngues em seus colégios e estavam interessados em aprender inglês, mas se negavam a fazer atividades e a frequentarem mais aulas extras, no mesmo formato das aulas tradicionais da escola.



- 10 alunos de 8-10 anos, também eram participantes de programas bilíngues em seus colégio, há mais de cinco anos, sabiam palavras soltas, obedeciam comandos de sala de aula, entendiam algumas frases, mas se recusavam a falar, afirmando que não entendiam e não gostavam de ser expostos ao idioma.

Preparamos esse estudo com a finalidade de entender a interação da teoria da complexidade, com a metodologia CARE-KNOW-DO, conforme descritas no artigo anteriormente. Entendendo que os alunos pertencem a geração ubíqua e vinham de experiências negativas com o idioma anteriormente, preparamos um cronograma onde eles pudessem se sentir acolhidos, onde as barreiras fossem quebradas e que entendessem o que era esperado deles em cada fase.

Na primeira fase do estudo, a fase CARE da metodologia, agendamos os horários de aula e recebemos os alunos no saguão do colégio, nos apresentando e interagindo com cada um deles para sentirem que eles importavam para os professores. Preparamos cartões de boas vindas, música ambiente e disposição descontraída das pessoas e interações. Depois que todas as crianças agendadas para aquela aula chegaram, nos reunimos para conversar, explicando que iríamos nos apresentar e apresentar nossa proposta de trabalho para que tivessem voz ativa na hora de decidirem se gostariam de participar do programa conosco ou não. Começamos nos apresentando, cada um falava um pouquinho de si, de suas preferências, do que fazia no tempo livre, da família, casa, cidade e fomos assim quebrando o gelo, como os professores são treinados em neurolinguística e neurociência, rapidamente conseguiram detectar os alunos mais tímidos e foram assim, movimentando a turma, até o ponto de sentirem que os alunos estavam realmente a vontade. Foi apresentado então, qual era o trabalho dos professores ali: fazerem os alunos gostarem de aprender inglês, de maneira descontraída, leve, sem pressão, mas com muito apoio e muito resultado. Convidamos alunos antigos a participarem da atividade conosco para relatarem como foi seu processo de aprendizagem e falarem um pouco também da importância do inglês em nossas vidas. Em seguida, preparamos uma interação de perguntas e respostas em inglês para mostrar aos alunos que somos mediadores do conhecimento, e que podemos ajudá-los a reter o idioma sem stress, sem cobranças e principalmente, fazendo eles sentir que conseguem aprender facilmente.



Cada aluno expôs suas dificuldades e falou sobre suas expectativas. Alunos querem sentir que são ouvidos e respeitados. Todos os alunos participantes quiseram continuar vindo para as próximas aulas, uma vez que ficou estabelecido que não teríamos nenhum tipo de prova, que não seriam forçados a fazerem atividades que os fizesse se sentir desconfortáveis e que toda vez que sentissem dificuldades teriam abertura para conversar com os professores, assim como, se não gostassem de algo, poderiam recorrer a conversas para alinharmos o que se esperava deles, podendo também, trocar atividades para que um mesmo objetivo fosse alcançado. Estabelecemos que o objetivo era aprender inglês. dando ênfase ao inglês oral, à conversação, podendo sim, ter atividades de registro, uma vez que isso ajudaria no desempenho escolar e que quando alguma coisa mudasse do nosso plano, poderíamos conversar e realinhar as expectativas.

Na segunda fase, KNOW, da nossa metodologia, os alunos entenderam que era a fase do aprendizado, um plano de quatro meses de aula, de fevereiro a junho foi exposto a eles, com objetivos claros de cada aula, que apresentavam: vocabulários, expressões, textos, explicações gramaticais, prática de pronúncia, leituras e o mínimo que deveriam saber a cada aula. Foi preparado também uma explicação sobre como nosso cérebro aprende e as individualidades de cada aluno, para que nunca se comparassem com outras pessoas com background e vivências diferentes, combinamos então que eles deveriam ser melhores que eles mesmos a cada aula. O ponto mais importante a se comentar aqui, era a observação crítica do professor com relação ao processo de aprendizado de cada aluno. A maior turma, tinha 12 alunos, e cada um deveria ter seu processo observado de perto, e seu desempenho garantido, independente das dificuldades que pudesse apresentar. Alunos tímidos, deveriam ser atendidos individualmente, sendo treinados e apoiados para terem segurança de participarem como os outros de atividades em grupo. Alunos extrovertidos demais, deveriam ser chamados para que atentassem a pontos que passavam despercebidos por eles querendo fazer tudo com mais velocidade e menos qualidade. Toda movimentação da turma deveria ser acompanhada, porque alunos não podem ir embora com dúvidas ou problemas que podem facilmente ser resolvidos em sala. E um professor consegue acompanhar as movimentações dos alunos em sala, conseguimos observar os olhares de dúvida, de insegurança, de insatisfação, de distanciamento. O



acolhimento acontece a cada aula e a relação aluno-professor vai se estreitando, tornando o clima de sala cada dia melhor para que o aprendizado flua, uma vez que os objetivos estejam alinhados.

Segundo a metodologia CARE-KNOW-DO, que nos instrui a envolvermos a comunidade, trouxemos professores universitários do curso de letras para participar de aulas práticas com os alunos, trouxemos também professores de inglês que tiveram experiência no exterior para trazer as diferenças culturais dos países e contar sobre suas vivências no exterior, o que facilmente foi observado entre os alunos é que esse tipo de atividade, desperta o querer saber mais, desperta a curiosidade, o interesse pelo novo, a vontade de aprender, e quando percebemos esse brilho no olhar dos alunos, percebemos que estamos no caminho certo, de ajudá-los a criar autonomia em seus processos.

Outro ponto importante a destacar aqui, é a ancoragem que acontece com alunos que já tinham sido expostos ao idioma anteriormente. Fica claro o processo cerebral da aquisição do conhecimento. ENTENDER - REPETIR - CRIAR, foi um processo que seguimos junto à metodologia CARE-KNOW-DO. Em um primeiro momento o aluno entender sobre o que estamos falando, passamos então para o segundo momento quando o professor precisa criar situações para que o mesmo conteúdo seja repetido, sem causar descaso do aluno, por achar que já sabe aquilo, mas ao invés disso, trazer o mesmo conteúdo com outra abordagem, com outra apresentação e principalmente causando reincidências que ajudem o aluno a perceber o uso daquele conteúdo para que então seja capaz de criar frases ou usar palavras em momentos certos, trazendo segurança e autonomia.

Terceira e última fase do estudo, foi a fase DO, onde os alunos se colocaram a prova, eles tinham uma relação de 50 perguntas para responderem, 20 grupos de vocabulários para saberem, 10 tópicos de textos lidos anteriormente para falarem e um texto internalizado para praticar pronúncia, entonação e velocidade do idioma inglês. Desde o primeiro dia de aula, eles sabiam que isso era o objetivo, treinado a cada aula, que seria registrado em vídeo para ser apresentado para as famílias, como prêmio da superação que tiveram em algo que eles diziam que não queriam aprender.

Certamente, não podemos dizer que o trabalho de um professor é fácil. Quando apresentamos a proposta para os professores assistentes, alguns nunca tinham ouvido



falar da Teoria da Complexidade, nem sobre Edgar Morin, ou a metodologia CARE-KNOW-DO, o interesse deles em participar foi simplesmente pelo fato de assegurarmos que a qualidade de inglês deles seria trabalhada junto com o desenvolvimento dos alunos e também pelo fato de ficarem intrigados que algo tão solto, na visão deles, poderia dar certo. Em entrevista com eles, após a aplicação do currículo, eles afirmaram que por terem aprendido de forma tradicional, nunca tinham pensado tudo o que leram e aprenderam nesse processo. Perceberam claramente que o ser humano está programado para aprender, que os erros são parte fundamental no processo de aprendizado, que podemos avaliar o aprendizado dos alunos sem provas e que nós, professores devemos assegurar o resultado dos nossos alunos. Eles disseram também que não imaginavam o quanto os alunos poderiam se envolver no processo evolutivo deles, uma vez que estava claro o que se esperava deles a cada aula e que gostariam de aprender mais sobre escolarização aberta, teoria da complexidade e metodologia CARE-KNOW-DO.

CONSIDERAÇÕES

A aplicação da teoria da complexidade de Edgar Morin, em conjunto com a metodologia CARE-KNOW-DO, no ensino de idiomas para crianças de 7 a 10 anos, oferece uma abordagem holística e integrada que reconhece a interdependência entre diferentes dimensões do aprendizado. Ao tratar o conhecimento como uma rede complexa de interações, essa perspectiva estimula a compreensão profunda e contextualizada dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem significativa. A escolarização aberta pode desempenhar um papel crucial nesse processo ao oferecer um ambiente flexível e adaptável, que permite a personalização do ensino conforme as necessidades e ritmos de aprendizagem individuais. Ao invés de seguir um currículo rígido e linear, a escolarização aberta promove a autonomia dos alunos, permitindo que eles explorem diferentes caminhos de aprendizado, o que é particularmente útil quando se trabalha com a complexidade e a interconexão de conhecimentos, como proposto por Edgar Morin.

Nesse contexto, a metodologia CARE-KNOW-DO se beneficia da escolarização aberta ao criar espaços onde o cuidado, o conhecimento e a ação podem ser desenvolvidos de maneira mais orgânica e contextualizada. As crianças podem se



envolver em projetos interdisciplinares, explorar o idioma em contextos reais e significativos, e aplicar o que aprendem em situações práticas, reforçando o aprendizado por meio da experiência. Assim, a escolarização aberta não só apoia, mas potencializa o processo de ensino de idiomas, tornando-o mais relevante e alinhado com as demandas de um mundo em constante transformação.

A metodologia CARE-KNOW-DO, que foca no cuidado, conhecimento e ação, complementa essa visão ao engajar as crianças de maneira ativa e afetiva, cultivando não apenas a competência linguística, mas também habilidades socioemocionais e críticas, essenciais para a formação de indivíduos capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, essa integração entre teoria e prática se mostra particularmente eficaz para um ensino de idiomas que transcende a mera aquisição de vocabulário e gramática, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

É fundamental compreendermos que a formação continuada dos professores é essencial nesse processo, pois garante que os educadores estejam preparados para lidar com as demandas e complexidades inerentes ao ensino baseado na teoria da complexidade de Edgar Morin e na metodologia CARE-KNOW-DO. Ao participar de programas de formação continuada, os professores podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos princípios da complexidade e aprender a aplicá-los de maneira eficaz em sala de aula, integrando diferentes áreas do conhecimento e abordagens pedagógicas inovadoras.

Além disso, a formação continuada permite que os educadores se mantenham atualizados sobre as melhores práticas no ensino e as tecnologias emergentes que podem enriquecer o processo de aprendizagem. Isso é particularmente importante em um contexto de escolarização aberta, onde a flexibilidade e a personalização do ensino exigem que os professores sejam capazes de adaptar suas estratégias de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Por meio da formação continuada, os professores também podem desenvolver habilidades socioemocionais e de liderança, fundamentais para implementar a metodologia CARE-KNOW-DO, que exige um ensino centrado no aluno, cuidadoso e orientado para a ação. Assim, a formação continuada dos professores se torna um pilar essencial para o sucesso de uma abordagem educacional que visa não apenas a



aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos em um mundo complexo e em constante mudança.

Referências bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. **A educação dialógica transformadora aliada à visão da complexidade: a experiência de escolarização aberta no Projeto CONNECT.** Revista Diálogo Educacional, [s. l.], v. 22, n. 72, p. 9–33, 2021.

KURNIATI, Kurniati *et al.* **The Efforts of Implementing the 21st Century Learning in English Education.** Ainara Journal (Jurnal Penelitian dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan), [s. l.], v. 5, n. 1, p. 32–35, 2024.

OKADA, Alexandra *et al.* **Fomentando habilidades transversais através da Escolarização Aberta com o modelo CARE-KNOW-DO para Educação.** [s. l.], p. 1–31, 2024.

PASTERNAK GLITZ KOWALSKI, Raquel *et al.* **Criação de Recursos Educacionais Abertos para Escolarização Aberta.** EmRede - Revista de Educação a Distância, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1–14, 2021.

SULE, Tani. **THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION USING TECHNOLOGY.** [s. l.], v. 2, n. 1, p. 74–86, 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Congresso
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES 353 DE ANOS INICIAIS

CONTINUING TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF EARLY YEAR TEACHERS

Aveline Almeida^[1]

Núbia Marques^[2]

Emmily Souza^[3]

Firmino Oliveira^[4]

Palavras-chave: Professores; Formação Continuada; Prática Pedagógica

Keywords: Teachers; Continuing Training; Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

Entender a educação como processo histórico e social é necessário e requer uma percepção ampla tanto do conhecimento produzido quanto dos sujeitos que o produzem. É fato que, ao longo da história, a educação se configurou de forma a atender as demandas sociais do modelo da sociedade vigente. Nesta perspectiva devemos considerar que os modos de aprender e ensinar também se modificaram para cumprir os objetivos de formação.

A prática do professor pode se configurar como elemento definidor para a

^[1] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
aveline.gomes@pucpr.edu.br

^[2] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
nubia.salvador@pucpr.edu.br

^[3] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
emmily.mustafa@pucpr.edu.br

^[4] Mestrando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
firmino.ferreira@pucpr.edu.br



efetivação do aprendizado. Do mesmo modo que o processo educacional se ³⁵⁴ construiu historicamente, o processo formativo deste professor também foi impactado por estas mudanças.

Esse estudo investiga o processo formativo de professores de anos iniciais da educação pública e seu engajamento nas propostas pedagógicas que envolvem práticas inovadoras e as pedagogias participativas alinhadas aos recursos digitais. Observamos essa trajetória a partir do acompanhamento e da orientação do consultor educacional na atuação do profissional da FTD Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente está para além de um conjunto de aprendizados ou transmissão de conhecimentos, está numa relação que envolve reflexão crítica e consciente não somente de uma educação técnica e sim, uma prática educativa, de um professor mediador e problematizador de conhecimentos.

Os conhecimentos de um docente perpassam por uma complexidade de situações, técnicas e teóricas, bem como também toda sua trajetória de estudos e experiências que são adquiridas e referidas ao longo das vivências nas práticas escolares e acabam por contextualizar esses saberes ao longo da vida.

Freire (1996 p.39) diz que:

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, pode-se analisar que o sistema educacional em nosso país tem enfrentado um momento delicado de total descrédito.

Nesse sentido, deve-se considerar a sua compreensão, aquilo que o educador traz consigo e repensar a extensão das formações com olhar para o todo, para o contexto da atuação, na identidade do professor e sua história de vida em conexão com a prática cotidiana.

Podemos entender que o processo formativo de educadores implica sobretudo em seus saberes no contexto da vida pessoal. Por esse motivo, a preocupação



desse estudo está no olhar cauteloso para com as trajetórias percorridas e aquelas ³⁵⁵ que ainda serão traçadas pelos educadores em suas elaborações de planos e práticas educativas pensando na ação-reflexão-ação. Ainda sobre formação continuada é inevitável compreender que se trata de uma trajetória a longo prazo e que exige processos de desenvolvimento, de aperfeiçoamento.

A educação não é imutável, é produção humana, portanto, não é possível ao professor se manter estagnado em relação ao seu processo de formação. O professor é um sujeito em constante formação.

A formação continuada permite ao professor ressignificar sua prática pedagógica e a instrumentalizar-se para atender as especificidades do processo educacional. Nesse sentido, é necessário possibilitar “uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 25). No entanto, mais do que uma escolha do professor, a formação continuada é prevista na legislação, cabendo ao poder público, através de políticas públicas, aos dirigentes, aos gestores e coordenadores, promovê-la.

RESULTADOS

Ao longo de um período formativo com promoções de atividades práticas de engajamento dos professores evidenciando o uso de ferramentas digitais e práticas em metodologias ativas, observou-se através da leitura de dados de acesso do ambiente digital FTD Educação - lônica acessado pelos professores, um número significativo de acessos, motivados pelas ações provocativas exploradas no período formativo. E para além dos dados, apresentou interesse em encaminhamentos que sejam mais interdisciplinares à medida que buscam estabelecer conexões com outras áreas e otimização do planejamento pedagógico.

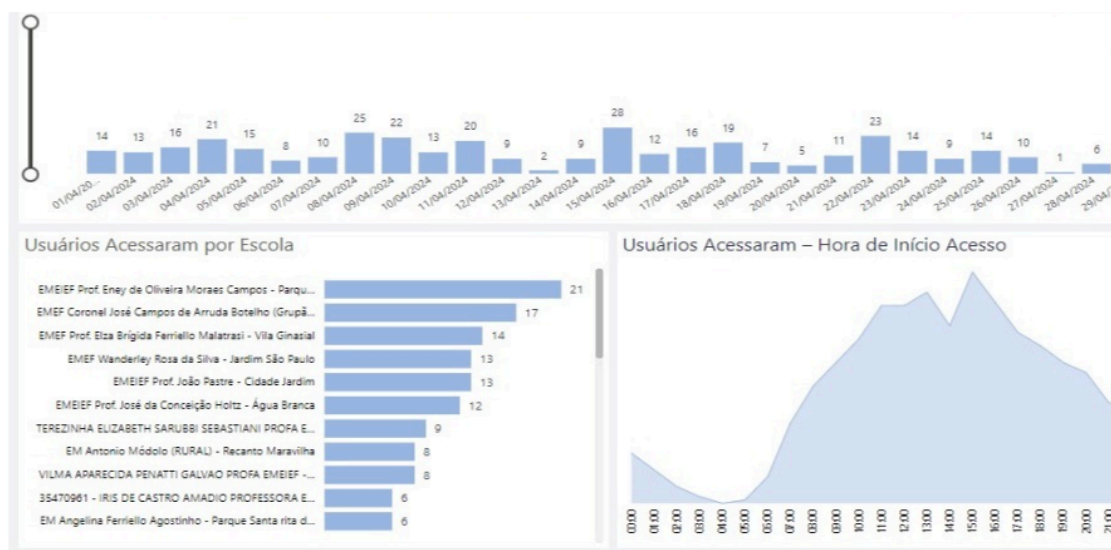


FIGURA 1 – Fonte: (Base de Dados da FTD Educação)

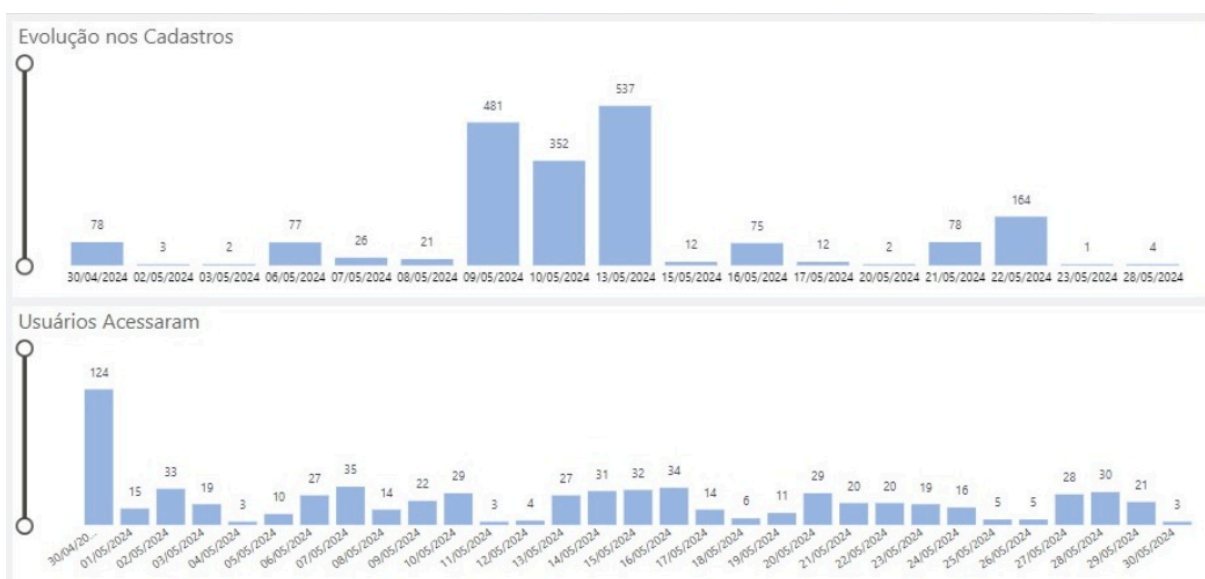


FIGURA 2 – Fonte: (Base de Dados da FTD Educação)

Na Base de Dados da FTD Educação constam os dados de cadastro, acessos e a evolução de uso das ferramentas. Na figura 1, temos os dados apresentados antes do período formativo. Já na figura 2, temos as evidências do maior número de acessos além do aumento de cadastros de professores interessados no uso do ambiente digital.

Ao analisar os dados e os resultados dos formulários de avaliação, observamos a importância na formação continuada como um processo que deve ser vivo e



contínuo, visto como fundamental relevância, que acompanhe as mudanças no ³⁵⁷ cenário educacional e atenda às necessidades dos professores.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática**. Paz e terra, São Paulo, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.
- IÔNICA, Ambiente Digital FTD Educação. Disponível em: souionica.com.br. Acesso em 04/09/2024;
- NÓVOA, A. Professores - **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



6. INFÂNCIAS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Coordenação:

358

Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa

Avaliação:

Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa

Priscila Ximenes Souza do Nascimento

Rúbia Cristina Cruz

Patricia Tanganelli Lara

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes

6.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo acolhe pesquisas que tratem da relação entre as infâncias e a educação, concepções de criança e suas produções culturais no tempo e espaço, diversidade, políticas públicas, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores, práticas educativas considerando o brincar e o interagir nos contextos da Educação Infantil. O eixo também acolhe trabalhos que tratem sobre a aprendizagem inicial da escrita e da leitura, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a produção de texto, o conhecimento e valorização da leitura e da cultura escrita em gêneros textuais/discursivos e em multiletramentos. Estudos que possibilitem a ressignificação de saberes e de contextos educativos em prol da alfabetização e do letramento de estudantes da Educação Básica.



A DOCÊNCIA NA PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Teaching in the Practice of Mandatory Internship

Ana Clara Sommariva Ribeiro¹

Palavras-chave: Educação infantil; brincar; crianças; observação; interação.

Keywords: Early childhood education; play; children; observation; interaction.

INTRODUÇÃO

O presente documento tem por objetivo relatar o cotidiano na educação infantil, durante a jornada do estágio obrigatório supervisionado em uma turma de infantil I, em uma escola da rede privada de Curitiba, Paraná, a partir do seguinte problema de pesquisa: Como a prática do estágio contribui para o desenvolvimento na docência? O relato o abrange um período referente aos nove encontros semanais observados, expondo de forma analítica e dissertativa as experiências, trazendo reflexões e os resultados alcançados, participando de atividades, em observações, acompanhamento em aulas, elaboração de plano de aula e regência sob supervisão da professora regente. Enfocando nas metodologias construtivistas, estimulando a autonomia das crianças bem pequenas, fundamentada por Maria Montessori. Por se tratar de crianças muito pequenas, diversas vezes acaba-se ignorando a etapa primordial da vida da criança: a primeira infância; portanto, o presente relato contextualizará as potencialidades da educação infantil. O período de observações no estágio obrigatório enriquecedor aos olhares atentos de um docente em formação, traz experiências à prática de imersão no ambiente escolar, tornando-se um mediador e facilitador para o processo de ensino-aprendizagem durante a graduação;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciado por uma turma de infantil I, formada por sete crianças, a jornada à

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, e-mail: sommariva.ana@pucpr.edu.br



docência finalmente avançou. Durante os primeiros dias de observação, as crianças ainda estavam construindo seus movimentos, como subir e descer as escadas, portanto, a professora regente adaptou o momento para uma brincadeira chamada “escada de aranha”, que constituía em usar os quatro apoios, garantindo autonomia, maior estabilidade, confiança e responsabilidade. Segundo Fernandez (2001, p.37):

Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si.

Para que as crianças possam ter autonomia e liberdade, é necessário passar por todas as etapas e, dentro da educação infantil, os principais pilares constituem-se em brincar e interagir, e assim fez-se em todos os dias de observação, com atividades sensoriais, uso de brinquedos e espelhos para o reconhecimento, criando responsabilidade, ainda cedo, com o próprio lanche e pertences pessoais. A brincadeira faz parte da vida das crianças, está presente desde o nascimento até os finitos dias, de formas coerentes com etapas da vida. Propostas de atividades com tema brincar e explorar, o brincar heurístico, abordagem pedagógica, dando liberdade de tempo e escolhas para brincar com elementos da natureza, materiais de uso cotidiano, como utensílios domésticos, estimulando o imaginário e a infância na sua totalidade.

Cada ato da brincadeira é um novo estímulo e aprendizado, é durante este ato que a criança desenvolve capacidades, para as crianças muito pequenas, explorar atividades com materiais sensoriais e que estimulem gestos e movimentos é de extrema importância, pois a escola é intermediadora do desenvolvimento de cada um, atividades que exploram movimentos de pinça, exploram sensações de variações térmicas, sensações de texturas, tamanhos e formas, também é trabalhar em conjunto com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 07 ago. 2024.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

363

Art in children's education

Nathalia Nassar Davet¹

Palavras-chave: Arte; Educação; Estágio; Crianças; Aprendizagens.

Keywords: Art; Education; Internship; Children; Learning.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência parte do seguinte questionamento: Qual a influência da arte, como ferramenta significativa na Educação Infantil? O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação inicial dos futuros docentes, permitindo a articulação entre teoria e prática e possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação na educação infantil. No contexto do curso de Pedagogia da PUCPR, realizei meu estágio obrigatório na turma do Infantil 5, em uma escola da rede privada, com aproximadamente 22 crianças na faixa etária dos 5 a 6 anos.

O tema central do meu Relato de Experiência é "Arte na Educação Infantil". A escolha desse tema se justifica pela vivência marcante que tive ao observar e participar de atividades artísticas com as crianças. A arte se destaca como uma forma rica de comunicação entre professores e alunos, onde sentimentos e desejos são expressados de maneira lúdica e significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre todos os momentos que pude vivenciar experiências artísticas com as crianças do Infantil 5, o que mais se destaca foi o do dia 23 de abril. Nesse dia, uma aluna me perguntou: "Professora Nathalia, posso pintar sua borboleta?" referindo-se à tatuagem que tenho em meu braço. Essa simples pergunta abriu uma janela de percepção sobre como as crianças poderiam mostrar sua arte com

¹ Acadêmica do curso de pedagogia 6º período, PUCPR, email: nathalia.davet@pucpr.edu.br.



afeto e cuidado, expressando-se livremente e experimentando algo novo e diferente. 364

Assim, decidimos pegar algumas canetinhas e começamos a "me" colorir. Aos poucos, outras crianças foram aparecendo, e eu fui ficando cada vez mais colorida e "tatuada". Foi incrível e enriquecedor ver a alegria nos olhos dos alunos, onde todos puderam expressar sua arte e criatividade em meus braços. Esse momento não apenas proporcionou uma atividade lúdica e criativa, mas também fortaleceu os vínculos afetivos e a comunicação entre mim e as crianças.

É necessário saber observar, saber reconhecer e se deixar tocar pela imaginação das crianças, por suas criações. A criança é um ser de fala, ela é expressiva e comunicativa, é preciso dar espaço para que suas conquistas sejam alcançadas. (Santos e Drumond, 2020, p.28)

Essa citação ressoa profundamente com a experiência que vivi, pois ao permitir que as crianças pintassem em meu braço, ofereci-lhes um espaço seguro e acolhedor para que se expressassem livremente, respeitando e valorizando sua criatividade e criações.

A partir desse momento, ficou evidente que a arte pode servir como uma poderosa ferramenta pedagógica, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social das crianças.

Quando as crianças pequenas encontram a arte, imediatamente, elas descobrem um novo mundo ou novos mundos. Em cada atividade, em cada encontro realizado com as crianças no CMEI observamos o interesse, desejo e satisfação, envolvimento por parte delas. (Santos e Drumond, 2020, p.30)

Ainda articulando com Santos e Drumond a experiência de "tatuar" minhas mãos e braços com desenhos e cores teve um impacto significativo no modo como vejo a prática pedagógica, pois em qualquer espaço que a criança estiver, ela será capaz de criar um mundo de possibilidades. Envolver-se diretamente nas atividades artísticas com as crianças, permitindo que elas explorem e se expressem livremente, é crucial para um aprendizado significativo. As crianças precisam de oportunidades para experimentar, errar e criar em um ambiente que valorize suas iniciativas e acolha suas ideias.



Proporcionar experiências que permitam às crianças explorar o mundo ao seu redor através da arte não só enriquece sua formação, mas também promove um ambiente de aprendizado mais humano e sensível. 365

RESULTADOS

Durante o estágio supervisionado, vivenciei muitos desafios e aprendizagens que contribuíram significativamente para minha formação como futura docente. Enfrentei o medo de acompanhar uma faixa etária que nunca tinha trabalhado antes.

Estabelecer uma relação de confiança e afetividade em um curto espaço de tempo requer muita dedicação e estratégias específicas. Através da arte, consegui me aproximar delas de maneira significativa, criando um ambiente de interação e expressão livre.

Concluo que o estágio supervisionado foi uma etapa fundamental e transformadora em minha formação docente. Enfrentei medos e desafios, mas também obtive valiosas aprendizagens que moldaram minha futura prática profissional.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Tatiana Andrade dos; DRUMOND, Viviane. Fazer arte e descobrir o mundo: experiências na educação infantil. **Revista Extensão**, v. 4, n. 4, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 16.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS DA 366 ROTINA NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE EMOCIONALMENTE SEGURO

**Belonging and identity on early childhood education: influences of routine on
building an emotionally safe environment**

Lopes, Julia Palermo¹

Palavras-chave: Educação Infantil; Pertencimento; Identidade; Rotina; Ambiente Emocionalmente Seguro.

Keywords: Early Childhood Education; Belonging; Identity; Routine; Emotionally Safe Environment.

INTRODUÇÃO

O período de formação do profissional docente é de extrema relevância para a construção de sua identidade como professor. É nessa fase que o indivíduo faz a transição do papel de estudante para o de educador.

Estar envolvido no ambiente da escola como profissional ao mesmo tempo que se estuda sobre a educação, permite que o estudante reflita, relacione e pense criticamente sobre os aspectos que são percebidos em seu ambiente de estágio. Este relato foi baseado no período de estágio obrigatório realizado na Educação Infantil de um Colégio Particular no ano de 2024 com a turma Infantil 4.

Esse relato apresentará como a constituição de uma rotina sólida na Educação Infantil pode influenciar na construção da identidade e na sensação de pertencimento dos alunos dentro da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola de educação infantil é um dos primeiros espaços de interação social com o qual indivíduo se integra. Portanto, é extremamente importante que a criança se sinta confortável emocionalmente para estar neste espaço. O acolhimento torna-se um dos pilares para que a prática pedagógica aconteça, visto que é preciso estabelecer vínculos com a criança para que ela, gradativamente, se sinta livre para se expressar.

A rotina na educação infantil se faz importante por garantir a previsibilidade

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, julia.palermo@pucpr.edu.br.



dos acontecimentos do dia, diminuindo a sensação de ansiedade das crianças em ³⁶⁷ relação às etapas estabelecidas em seus cotidianos. De acordo com Rodrigues e Dutra (2016, p. 63):

A rotina permite às crianças perceberem a noção de tempo e do espaço, pois na sua fase de crescimento ainda não desenvolveram uma ampla percepção sobre o mundo e sobre os elementos que o cercam, como, por exemplo, o passar do dia e das horas.

Sendo assim, quando a criança se acostuma com a rotina da escola, ela se sente mais confortável em relação àquele ambiente, até o momento em que se sente pertencente daquele lugar.

Neste sentido, o professor possui um papel relevante na estruturação deste sentimento em seus alunos. A construção da sensação de pertencimento está presente em atitudes simples como: dar oportunidade para todos participarem na roda de conversa, valorizar as expressões das crianças sem menosprezá-las ou compará-las.

A partir do estabelecimento de uma rotina consistente visando a adaptação das crianças e fomentando seus sentidos de pertencimento, é possível notá-las cada vez mais confortáveis para se expressarem livremente. A expressão das crianças da Educação Infantil pode ser percebida de diversas maneiras e a partir disso, cada um dos indivíduos vai criando sua própria identidade dentro do contexto escolar. Deste modo, segundo Cruz e Cruz (2017, p. 78):

Para que cada criança construa uma consciência positiva acerca de si, ela precisa ter a possibilidade de viver experiências que lhe assegurem que a sua singularidade é aceita e valorizada, pois as analogias com as quais o pensamento infantil opera são extraídas da experiência usual.

Além das identidades particulares de cada um dos alunos, é evidente que o grupo como um todo também possui sua própria identidade. As exposições das atividades, a participação da turma na decoração do ambiente da sala de aula e a valorização de suas expressões infantis revelou a participação das crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem na escola. Deste modo, foi possível concluir que a turma do Infantil 4 se sente valorizada, segura e pertencente da escola que frequentam.

RESULTADOS



A segurança das crianças em relação ao ambiente da escola foi um aspecto ³⁶⁸ relevante percebido durante o período de estágio. A turma do Infantil 4 demonstrou estar adaptada a rotina e familiarizada com o cotidiano escolar. Foi possível perceber que a rotina bem estabelecida e organizada é um dos fatores que influenciam na qualidade das atividades desenvolvidas com o grupo, além de ser uma grande influência na autonomia das crianças.

Percebi que na turma as crianças se sentiam confortáveis para se expressarem e suas contribuições eram valorizadas pela professora. O grupo se mostrou unido e sem grande incidência de conflitos. Esses aspectos ficaram mais evidentes quando tive a oportunidade de participar do aniversário de duas crianças na escola, e os amigos vibraram e esperaram ansiosamente para poderem comemorar com seus colegas, o que demonstra a união do grupo.



O uso de Jogos Pedagógicos para o ensino de Linguagens e Matemática na Educação Infantil

370

The use of Educational Games for teaching Languages and Mathematics in Early Childhood Education

Amanda Queirolo Ribeiro da Cruz¹

Palavras-chave: Jogos Pedagógicos; Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Linguagens; Matemática.

Keywords: Educational Games; Early Childhood Education; Supervised Internship; Languages; Mathematics.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, que é obrigatório na formação inicial dos professores, permite a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, proporcionando momentos de reflexão crítica sobre os professores formados e as suas práticas educacionais, pois:

o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional [...] envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (Silva e Gaspar, 2018; p. 206)

Este trabalho apresentará um relato de experiência sobre o estágio supervisionado obrigatório que foi realizado em uma turma de Educação Infantil 5, com 19 alunos entre 5 e 6 anos de idade, de um colégio da rede privada na cidade de Curitiba- PR. O tema central do Relato de Experiência foi o uso de jogos pedagógicos para o ensino de linguagens e matemática em turmas de educação infantil. Desta forma, este trabalho busca responder a pergunta: “Os jogos podem ser uma alternativa de forma atrativa de aprender, além de promover diversas habilidades socioemocionais e de interação para alunos da Educação Infantil?”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio foi uma oportunidade de pesquisa valiosa, pois permitiu a investigação crítica de métodos pedagógicos e análise prática de abordagens em sala de aula. Neste

¹ Acadêmica do curso de pedagogia da PUCPR, amanda.queirolo@pucpr.edu.br





aplicar as atividades, onde ela pôde colocar conhecimentos teóricos em prática, 372 contribuindo para um aprendizado efetivo e envolvente para os alunos.

RESULTADOS

Os principais desafios enfrentados durante o estágio incluíram entender as dificuldades da turma e adaptar as atividades ao contexto dos alunos, de forma que fossem motivados e pudessem aproveitar ao máximo o tempo juntos.

A experiência proporcionou um aprendizado significativo sobre a realidade da sala de aula, mostrando que nem sempre é possível seguir o planejamento à risca e que a adaptabilidade é essencial. Aprendeu-se a lidar com a frustração de nem sempre tudo sair como esperado, mas também a perceber o que funciona e como testar novas alternativas para promover uma aprendizagem mais significativa.

As perspectivas futuras como docente incluem buscar sempre aprimorar os conhecimentos e práticas pedagógicas, fundamentando-se em evidências e inovando quando possível. A intenção é adaptar-se às diferentes realidades de sala de aula, promovendo inclusão e aprendizagem significativa, valorizando o conhecimento prévio do aluno e incentivando sua autonomia.

REFERÊNCIAS

GIL, J. P. O significado do jogo na educação infantil. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 28-34, maio de 1992. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27498>. Acesso em: maio de 2024.

PINHO, L. M. V.; SPADA, A. C. M. A importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. **Revista Científica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, p. 1-5, 2007. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SteZz43rooPIEWa_2013-6-28-15-18-38.pdf. Acesso em: maio de 2024.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-22, maio de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Acesso em: maio de 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
Linguagem e
Educação
www.lead.org

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
www.siref.org

Universidade de Witten
www.uni-witten.de

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PRIMEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA

373

Relationship of theory and practice of first year literacy teachers at a public
school in Curitiba

Laiz Maria Massuchetto¹

Palavras-chave: Teoria e prática; Professores alfabetizadores; Aprendizagem dos
estudantes; Reflexão.

Keywords: Theory and practice; Literacy teachers; Student learning; Reflection.

INTRODUÇÃO

A relação teoria e prática é um processo dinâmico. Questionou-se: Os professores alfabetizadores de uma escola pública de Curitiba relacionam teoria e prática no processo de aprendizagem da alfabetização no Primeiro Ano do Ensino Fundamental? A fundamentação teórica seguiu Ferreiro e Teberoski (1999), Marin e Giovanni (2016), Romanowski (2007), Schon (2000) e Soares (2022), que contribuíram para o questionário e a análise de dados.

A metodologia foi da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur que se explica, segundo Paula (2019, p. 76), “[...] às categorias de interpretação apresentadas por esse autor: a linguagem como discurso, o discurso como obra, a relação entre a fala e a escrita, o mundo do texto e compreender-se diante da obra”.

Coletou-se os dados com as professoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba por um questionário semiestruturado e houve observação em sala. O objetivo foi identificar nos discursos das professoras alfabetizadoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Curitiba, o que facilita ou não a relação teoria e prática como impacto para a aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Prefeitura Municipal de Curitiba, laizmassuchettoeducacional@gmail.com.



Para Schon (2000), há um talento artístico para resolver as incertezas da ³⁷⁴ prática que é adquirido ao vivenciar o trabalho, trata-se do aprender fazendo, do conhecimento tácito, do *know-how*.



em Alfabetização e Letramento. *A* é mais nova do que a *B*, *A* tem 20 anos de ³⁷⁵ magistério, enquanto *B* tem 6. O tempo de atuação na Rede de Curitiba da *A* é de 10 anos e da *B* é de 5 meses. *A* tem 9 anos no Primeiro Ano e este é o primeiro ano da *B*. *A* possui uma turma pela manhã e outra à tarde, *B* atua em escola pública de outro município à tarde.

Elas fazem relação teoria e prática, mas os anos de experiência facilitam para melhoria dessa relação. Trazer propostas didáticas que permitem refletir sobre a língua escrita e avançar nas hipóteses e realizar a transposição didática dos conteúdos são benefícios para a aprendizagem na alfabetização. Os discursos corroboram com a prática observada, há postura profissional, preocupação e atenção com a aprendizagem ao fazerem o monitoramento da mesma e buscam novas formas de ensinar.

A tem reflexão mais profunda sobre teoria e prática ao perceber a possibilidade de fazer tal relação e ver que há obstáculos na sua realidade que dificultam, comprovado pela observação. *B* tem dificuldade nessa percepção como impacto para aprendizagem. Os cursos de formação não são fatores determinantes para a prática, mas se reafirma que os anos de experiência modificam os olhares.

As duas compreendem as contribuições da teoria para a prática, mas *B* demonstra que a troca entre os pares contribui para o aumento de experiência com a prática. Elas dominam conhecimentos teóricos próprios para alfabetizar.

Os facilitadores para que ocorra a relação teoria e prática são o maior tempo de magistério e no ano de ensino, as propostas didáticas e a transposição dos conteúdos junto com os conhecimentos teóricos. O que pode dificultar são alguns obstáculos da realidade e o pouco tempo de profissão associado à falta de percepção desses obstáculos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. D. P. **O fazer e o saber fazer de professores de educação física escolar dentro de um programa de formação continuada**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



MARIN, A. J; GIOVANNI, L. M. Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no ³⁷⁶ sistema educativo brasileiro. In: MARIN, A. J; GIOVANNI, L. M. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2016. cap. 9, p. 195-206.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo designer para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: COMO A SENSIBILIDADE E AFETIVIDADE IMPACTAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

377

Teacher-student relationship: how sensitivity and affectivity impact on Early Childhood Education

LIMA, Lahuama Dinamarques de¹

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor; Aluno; Sensibilidade; Afetividade.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher; Student; Sensitivity; Affectivity.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil é um marco importante na vida do acadêmico de Pedagogia, pois será nesse momento que ele iniciará, de fato, a observação da teoria aprendida até aquele momento na prática a ser vivenciada no estágio. Nele, é possível realizar a observação da teoria na prática e como ela se articula no dia a dia de fato e está presente de maneiras muito diferentes em cada escola, também a observação e a análise da nossa própria prática nesse meio. Ele também se relaciona com a pesquisa, pois surgem hipóteses ao longo do caminho, tentativas para descobrir se aquela prática seria ou não mais adequada quando aplicamos nossas regências e as tentativas e erros.

Eu tive a oportunidade de realizar esse estágio em uma escola particular de Curitiba, na turma do Infantil II, entre abril e junho de 2024. Desde o primeiro dia procurei sensibilizar a minha escuta e o meu olhar para tudo o que aconteceria dali em diante. Isso me oportunizou vivenciar e observar uma série de situações, e em especial, ao dia em que a professora mudou o rumo da rotina daquela manhã pela presença inédita na sala de aula de uma libélula. Aquilo me mostrou a importância do olhar atento e sensível do professor na Educação Infantil. Esse tema passou a perpetuar na minha mente conforme eu vivenciava o estágio. Portanto, por isso meu relato irá tratar e refletir sobre a importância de um professor sensível às manifestações infantis nas crianças da Educação Infantil.

¹ Graduanda em Pedagogia na PUCPR, lahuama.dinamarques@pucpr.edu.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

378

Um dos meus maiores destaques do relato é a respeito da sensi do professor diante da curiosidade das crianças. A respeito disso, destaco o trecho do artigo de Nunes, Camargo e Mello (2022, p. 11):

Uma atitude atenta e sensível às manifestações infantis, até mesmo às mais sutis ou menos compreensíveis à racionalidade adulta, pode balizar a organização dos tempos-espacos na Educação Infantil, conferindo centralidade às crianças no processo de ensino-aprendizagem, conforme os documentos orientadores sugerem. De outra parte, os adultos têm a oportunidade de se sensibilizar para o extraordinário e experimentar um mundo transvisto pelos olhos infantis.

Outro ponto que norteou a escrita do meu relato foi a observação da sensibilidade da professora diante das necessidades das crianças. Para isso, busquei estudos a respeito e encontrei o que Miranda (2013, p. 17) diz:

A criança aprende quando o professor a valoriza, acolhe e respeita. Deve haver incentivo, despertar sua atenção e seu interesse como fontes motivacionais. Em uma aula em que o professor é autoritário, hostil e desinteressado em criar vínculos afetivos, pode levar o aluno a perder a motivação em participar das aulas, o interesse em aprender, gerar sentimentos negativos como desafetos, antipatias e rejeição; o aluno pode associar o professor à disciplina, repercutindo negativamente na aprendizagem e na interação.

RESULTADOS

Quando cheguei no meu primeiro dia de estágio, fiquei impressionada com o fato de que a minha sala teria 3 crianças, mas mal sabia eu que aquelas 3 crianças me ensinariam muito sobre pontos chave na Educação Infantil. Então, a primeira barreira que eu enfrentei foi em relação a minha própria noção de que eu precisaria de mais crianças em uma sala para ter um bom aproveitamento. Conforme os dias iam se passando, eu ia observando como uma sala com menos crianças. A professora explicou que o egocentrismo era um ponto muito forte naquela idade, mas que acabava se intensificando naquela sala, pois como havia menos crianças, a atenção acabava sendo centralizada naquelas que estavam ali e elas não tinham muito com quem dividir.



Logo nos primeiros dias do estágio, estávamos vivenciando uma manhã ³⁷⁹ normal, dentro dos parâmetros da rotina, quando uma libélula entrou na nossa sala e pousou na janela. As crianças, com extrema curiosidade, foram até ela. A professora solicitou que uma das crianças buscasse a caixa de lupas - outro ponto que me chamava a atenção era a autonomia que a professora sempre incentivava em seus alunos.

Tudo isso só foi possível porque as crianças ficaram curiosas com aquele inseto e a professora permitiu que a explorassem. Essa atitude da professora não era exclusividade de uma manhã especial: ela fazia parte da prática pedagógica dela. Porém, a sensibilidade da professora não se manifestou somente quando as crianças demonstravam curiosidade diante de determinado assunto, mas também quando elas estavam mais agitadas ou sensíveis.

Portanto, observo que se a professora tivesse estado alheia às necessidades das crianças nos diversos momentos que elas precisaram, isso poderia ter gerado sentimentos negativos e até falta de motivação, como destaca a autora Miranda (2013). Hoje vejo o quão importante é um professor que não só desperte o desejo e incite a curiosidade, mas não perca a oportunidade de quando essa surja de forma genuína na mente e no coração da criança.

REFERÊNCIAS

MIRANDA, Danielle Bezerra de. **A relação de afeto professor-aluno na Educação Infantil como facilitador do aprendizado**. 2013. 41 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NUNES, Natália de Borba; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, e225436, 2022. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5436/3579> Acesso em: 13 de abril de 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência com crianças de 5 e 6 anos

380

THE PEDAGOGY IN PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: an experience with children from 5 to 6 years old

Camila Pires¹
Marilene Cardoso Zelak²

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Educação Infantil; Protagonismo.

Keywords: Pedagogy of Projects; Early childhood education; Protagonism.

INTRODUÇÃO

Pensar na pedagogia de projetos no tempo presente exige a compreensão da infância contemporânea e suas demandas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de uma educação que respeite as singularidades das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades de maneira integrada e contextualizada (Brasil, 2018).

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo descrever como ocorre a pedagogia de projetos na educação infantil. Especificamente, busca-se relatar o projeto desenvolvido com crianças de 5 e 6 anos em uma escola da rede privada de educação, em Curitiba. A investigação foi desenvolvida com base em fundamentos da pesquisa qualitativa, que oferece liberdade em objetos de estudos, possibilitando compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências de vida (Yin, 2016).

Ao trabalhar com crianças de 5 e 6 anos, esse estudo buscou compreender como elas próprias percebem e interpretam as temáticas dentro do projeto, apresentando suas hipóteses, as investigações e atividades desenvolvidas por diferentes linguagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Mestranda em Educação e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), camila.prs18@gmail.com.

² Mestrado em Educação e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mari_cardoso@yahoo.com.br.



Os projetos pedagógicos na educação infantil é um tema amplamente discutido nas escolas como estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças. Como parte desse trabalho, apoiamos na leitura do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil (2008)*, de Maria C. S. Barbosa e Maria G. S. Horn e no livro *O Poder dos Projetos, novas estratégias e soluções para a educação infantil (2012)*, de Judy H. Helm e Sallee Beneke, que nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas.

Helm e Beneke (2012) apresentam as três fases para a elaboração de um projeto: A primeira fase, refere-se a escuta ativa do professor para identificar os conhecimentos prévios sobre o assunto. Na segunda fase, acontecem as investigações, entrevistando e coletando dados sobre o tema do projeto com a comunidade escolar, nessa etapa, as crianças registram as informações e as ideias. Na terceira fase, com o auxílio do professor, as crianças dialogam, expõem as descobertas, e sintetizam as práticas vivenciadas.

As autoras Barbosa e Horn (2008, p. 33), definem que a maneira como o projeto é desenvolvido depende do envolvimento das crianças e adultos. Elas listam quatro momentos decisivos no percurso da pedagogia de projetos: “a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação”.

Com base nas diferentes formas de se trabalhar com projetos, mostraremos as etapas desenvolvidas e organizadas com crianças de 5 e 6 anos.

RESULTADOS

O projeto “Animais Felinos” foi desenvolvido no ano de 2023 com 18 crianças de 5 e 6 anos da rede privada de educação de Curitiba/PR. O tema surgiu a partir do interesse das crianças, então, uma roda de conversa foi realizada para explorar os conhecimentos prévios sobre esse assunto.

Durante a conversa, foi criado um mapa mental com os conceitos apresentados, permitindo definir temas de interesse para a investigação. Na primeira etapa, foi criado um território para as crianças explorassem o universo dos felinos. Segundo Barbieri (2021), o território não é apenas um espaço, mas também signos



REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- DEWEY. J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HELM, J. H; BENEKE, S. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



7. HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

384

Peri Mesquida

Lindomar Wessler Boneti

Avaliação:

Rafaela Bortolin Pinheiro

Juliana Battistus Mateus Ferreira

Lindomar Wessler Boneti

José Luis de Oliveira

Peri Mesquida

7.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo enfatiza a discussão e a análise crítico-reflexiva de resultados de pesquisas que abordam o movimento dialético-prático da ação-reflexão, da pedagogia dialógico-crítico-libertadora integral do ser humano. Esta permeia o conjunto da obra de Paulo Freire: andarilho da esperança, tesouro do Brasil, educador do mundo, patrono da educação brasileira e profeta do sonho de outro mundo possível. Evidentemente, se faz necessário a hermenêutica da história no sentido freireano. No conjunto de sua obra, a história torna-se dialética porque Freire a utiliza para distinguir o presente, enquanto dado, e o presente enquanto portador de possibilidades de emancipação e de esperança. Depreende-se daqui que Paulo Freire não é apenas um homem do presente; é também um homem do futuro. Eis o motivo por que vale à pena continuar lendo, reinventando Freire, 100 anos depois do seu nascimento. Neste eixo há infinitas possibilidades de resgate, atualização, presencialização e reinvenção dos quase 60 anos de presença do pensamento pedagógico, político, social, antropológico, filosófico de Paulo Freire na Educação.

VIRTUDES E RACIONALIDADE PRÁTICA: UM BREVE ESTUDO ACERCA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM ALASDAIR MACINTYRE

385

VIRTUES AND PRACTICAL RATIONALITY: A BRIEF STUDY OF ALASDAIR MACINTYRE'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

Jardel de Carvalho Costa¹
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo²

INTRODUÇÃO

Alasdair MacIntyre tem ganhado destaque na contemporaneidade principalmente por dois elementos polêmicos de sua filosofia: o diagnóstico negativo em relação à modernidade e a sua retomada da ética das virtudes. Quanto ao primeiro, sua crítica centra-se em denunciar a desordem da linguagem moral contemporânea apontando que esta não passa de uma mistura de fragmentos não combinados, resultando na negação da racionalidade ética por parte do emotivismo. Combatendo o emotivismo, MacIntyre propõe a retomada da ética aristotélica das virtudes ancorada no entrelaçamento de três elementos fundamentais, a saber: *tradição, prática e narrativa de vida*.

OBJETIVO GERAL

A pesquisa visa identificar os elementos teóricos constitutivos da concepção de ética das virtudes de Alasdair MacIntyre, a saber: *Tradição, Prática e Narrativa de Vida*.

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto – I dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí – Campus Doutora Josefina Demes. Coordenador do Grupo de Pesquisas “Teoria Crítica, Teorias da Justiça e Direitos Humanos” – CNPq. Email: jardelcarvalho@frn.uespi.br / jardelrpcosta@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto – I dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí – Campus Doutora Josefina Demes. Email: allanfigueiredo@frn.uespi.br

METODOLOGIA

A presente pesquisa de cunho bibliográfico tem como fontes primárias da pesquisa foram utilizadas as seguintes obras: *Depois da Virtude* (2001a), *Justiça de Quem? Qual Racionalidade?* (1999), *Três Versiones Rivales de la Ética* (1992), *Animales Racionales y Dependientes* (2001b). Em tais obras o autor desenvolve os conceitos de *tradição, prática e narrativa*.

386

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Combatendo a negação da racionalidade ética espelhada na teoria emotivista, MacIntyre tem encontrado nos conceitos de *tradição, prática e narrativa de vida* um bom suporte para a formação de um novo sujeito moral. Para o filósofo escocês, uma tradição de pesquisa racional deve ser compreendida como um conjunto de conhecimentos práticos que foi desenvolvido ao longo da história, e que são sempre redefinidos pelos integrantes da tradição por meio de debates internos e externos.

Aqui entra em cena o papel da educação moral em capacitar os sujeitos a avaliarem racionalmente quais são os melhores bens a serem perseguidos pela tradição. Neste contexto, torna-se relevante observar que para MacIntyre, toda tradição de pesquisa racional carrega necessariamente dois tipos de bens: externos e internos. Os primeiros são aqueles voltados para a aquisição de status, dinheiro, poder entre outros. Já os internos são aqueles intitulados de bens de excelência, a saber, voltados para a busca da felicidade, a vida boa.

E é justamente neste cenário que o conceito de *prática* torna-se crucial na medida em que a aquisição de bens internos só pode ser efetivado por meio desta. Aqueles que almejam serem excelentes precisam observar atentamente as regras e orientações daqueles mestres que já atuam na prática. Quem joga xadrez, por exemplo, deve atentar para os padrões de excelência necessários para o florescimento no interior dessa prática.

Interligados aos conceitos de *tradição e prática*, entra em cena a concepção de *narrativa de vida*, ou seja, todos os habitantes de uma tradição

possuem uma identidade constituída em grande medida pelas crenças e experiências compartilhadas em comunidade. Assim, a autenticidade de uma narrativa encontra-se ligada à maneira como os sujeitos ordenam suas escolhas com base naquilo que constitui de fato a vida boa não só para ele, mas para aqueles aos quais compartilha a vida em comunidade.

RESULTADOS

De acordo com o quadro exposto, pode-se concluir que a educação das virtudes devolve a racionalidade prática aos sujeitos e desinflaciona o desacordo moral crônico existente na modernidade. Nestes termos, ao apontar a relevância da tradição como o lócus da racionalidade, MacIntyre retoma a importância das deliberações comunitárias acerca dos bens individuais e coletivos necessários para a vida boa e ao mesmo tempo constrói uma plataforma em que dá as narrativas uma inteligibilidade que só pode ser construída em meio aos outros, justificando suas ações e respondendo aos dilemas que emergem.

REFERÊNCIAS

- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001a.
- MACINTYRE, Alasdair. **Animales Racionales y Dependientes**. Barcelona: PAIDÓS, 2001b.
- MACINTYRE, Alasdair. **Três Versiones Rivales de la Ética**. Madrid: RIALP, 1992.
- MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de Quem? Qual Racionalidade?** São Paulo: Loyola, 1991.
- MACINTYRE, Alasdair. La Idea de una Comunidad Ilustrada. **Revista Analogía**, 1991, p.324-342.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



A MULHER NA IMPRENSA PARANAENSE – ELEMENTOS DE EDUCAÇÃO E COMO E PARA QUE SER MULHER (1940 – 1950)

388

WOMEN IN THE PRESS OF PARANA – ELEMENTS OF EDUCATION AND HOW AND WHY TO BE A WOMAN (1940 – 1950)

Cecília de Moraes Duarte¹

Palavras-chave: Mulher; Imprensa paranaense; Representação; Cultura.

Keywords: Woman; Paraná press; Representation; Culture.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das representações sobre a mulher na imprensa paranaense entre os anos de 1940 e 1950, alinhado ao projeto "Imprensa paranaense e representações sobre a mulher no início do século XX", que integra a linha de pesquisa em História e Políticas da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

A educação aqui é compreendida como prática social historicamente construída, com propósitos específicos contidos em distintos tempos e espaços sociais/culturais. Dessa forma, é trazida aqui não somente por meio da função dos jornais como dispositivos sociais de comunicação, mas, sobretudo, pelas matérias neles veiculadas e que tem a mulher como “personagem” central.

Além disso, a imprensa tem se constituído historicamente como dispositivo cultural de veiculação de representações importantes, que, muitas vezes, tendem a se tornar dominantes ao corroborar ideias e práticas sociais que contribuem para sedimentar atitudes e comportamentos segregacionistas, preconceituosos e sexistas em relação à mulher na sociedade brasileira.

Posto isso, o objetivo geral da pesquisa é *analisar como a mulher é representada na imprensa jornalística no Paraná entre 1940 e 1950 por meio do Jornal Diário da Tarde e o caráter educativo contido em tais representações*. O

¹ Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR – ceciduarte002@gmail.com.



caminho metodológico segue pela abordagem qualitativa, pois trabalha com a ³⁸⁹ complexidade dos fenômenos a serem estudados, dentro do âmbito da História Cultural, fruto da Nova História, em interface da História da Educação e da Educação de Mulheres, com a pesquisa do tipo documental e bibliográfica, tendo como fontes de pesquisa o Jornal Diário da Tarde, um dos jornais que circulou diariamente no Paraná na primeira metade do século XX.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aporte teórico, utiliza-se sobretudo, o conceito de *representação*, de Roger Chartier (2002) (1991) (1994), na análise dos modos de *ser*, *fazer* e *pensar* a mulher por meio da representação, que engendra modos de dominação a partir de determinados grupos sociais. Para o autor,

[...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta [...] (Chartier, 1991, p. 185-186)

Dessa forma, as representações são resultado de discursos que constroem e moldam a compreensão do mundo, ao mesmo tempo em que moldam as ações das pessoas. De acordo com Chartier (2002), as representações nunca são neutras, uma vez que são construídas por grupos específicos, e, portanto, refletem as perspectivas e interesses desses grupos.

Em outras palavras, as representações desempenham papel fundamental na construção de significados, na legitimação de normas e valores e na formação das identidades individuais e coletivas. Dessa forma, ao examinar as representações, estamos explorando não apenas como as pessoas percebem o mundo, mas também como essas percepções influenciam suas ações e interações sociais. Por isso o estudo dessas representações também trata de uma exploração das forças culturais e sociais que moldaram as experiências das mulheres naquele contexto.

RESULTADOS

Os resultados indicam para diferentes representações sobre a mulher nesse tipo de imprensa. Tais representações são veiculadas por meio de distintos modos:



propagandas de medicamentos, de produtos de beleza feminina, de cigarro e moda, 390 eletrodomésticos; atividades artísticas e literárias; ofertas de trabalhos (cozinheira, arrumadeira); casamento; violência contra a mulher; fragilidade; delicadeza feminina sob os olhares masculinos; mulheres na França; balé; assédio, entre outras.

Como o público-alvo sempre foram as classes sociais favorecidas, o jornal dava destaque a figuras masculinas consideradas públicas, divulgando a imagem feminina de maneira submissa a figura de um homem "importante", ou mesmo, nas propagandas sobre filmes, onde as mulheres são retratadas como sedutoras.

Os dados trazem, sobretudo, representações, segundo a concepção de Chartier (2002). Neste caso, quando as notícias sobre a mulher exaltam o seu meio social, tendem a reforçar condição privilegiada em relação àquela mulher cujo busto avantajado é comparado a um pneu, ou mesmo para compor propagandas de utensílios de uso doméstico.

Assim, este estudo tem contribuído para, a partir do recuo histórico, entender também as informações jornalísticas como práticas culturais (Chartier, 2002) de dominação e segregação históricas. Os resultados representam uma pequena amostra daquilo que capturamos dos jornais, o que permite pensar sobre práticas culturais históricas, *habitus* (Bourdieu, 1989), que permanecem, perduram.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 313 p.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre prática e representações. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 244 p.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista de estudos históricos**. vol. 7, n. 13, p. 97-113, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1973> Acesso em 20 out. 2022.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. L.], v. 5, n. 11, p. 173 – 191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 27 out. 2022.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO A PARTIR DE PRESSUPOSTOS FREIREANOS

391

Initial Reflections on Evaluation from a Freirean Perspective

Iane de Almeida Oliveira¹
Mayara de Fátima Vasconcellos²

Palavras-chave: Paulo Freire; Avaliação; Educação.

Keywords: Paulo Freire; Evaluation; Education.

INTRODUÇÃO

Para Freire (1979), a educação ultrapassa os muros da escola, ocorrendo também na sociedade como prática social. Como seres históricos e sociais, estamos sempre aprendendo. A avaliação, portanto, não é um ato educativo escolar isolado, mas uma prática inserida em um contexto histórico que moldou o sistema educacional brasileiro, influenciado por concepções filosóficas e políticas, muitas vezes de raízes burguesas. Nesse contexto, a avaliação tem sido usada como instrumento de dominação e reprodução de valores hegemônicos. Diante do exposto o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a avaliação a partir de pressupostos Freireanos, que a entendem como um ato permanente e político, essencial para uma educação verdadeiramente libertadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação como ferramenta política, revela-se extremamente poderosa, Paulo Freire, em sua obra, nos alerta de forma contundente: “Não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político.” (2022, p.10) Essa afirmação nos faz refletir que a avaliação não é um mero procedimento técnico; ela carrega consigo concepções, ideologias e valores claros.

Ao optarmos por determinadas formas de avaliar, expressamos nossa posição em relação ao mundo e à educação, cada escolha que fazemos reflete nossas crenças

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iane.almeidas@gmail.com

² Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná
mavas.masilva.almeidas@gmail.com



sobre o que é relevante, justo e significativo no processo de aprendizagem. Seja uma ³⁹² prova tradicional, uma apresentação oral ou um projeto colaborativo, cada abordagem traz consigo implicações políticas e pedagógicas. Nesse sentido, “reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e da reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (Freire, 2022, p.14) é essencial para compreender o contexto no qual nossos estudantes estão inseridos.

Freire nos ensina que o conhecimento está em constante movimento, portanto, a avaliação deve estar ancorada na ação-reflexão-ação. “A reflexão e a ação numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente. (Freire, 2022, p.11). Valorizar a avaliação formativa, que busca entender o progresso do estudante e oferecer feedback construtivo, está alinhado com uma visão mais humanista e emancipatória da educação. Por outro lado, a opção por uma avaliação estritamente somativa, focada em notas e classificações, reflete uma perspectiva mais pragmática e utilitarista.

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (Saul, 2020, p.46)

A partir das visões de Paulo Freire e Ana Maria Saul, como mostramos a seguir, compreendemos que a educação e a avaliação não podem ser processos descolados da realidade, dos valores humanos e sociais, pelo contrário, precisam estar intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento da consciência crítica e democrática. Saul (2010, 49) nos advertem que “a tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático. Ela não deve ser imposta de cima para baixo, mas sim envolver os participantes, esclarecendo e informando.” Quando educadores e estudantes se engajam nesse processo, estão contribuindo para a construção de uma educação mais justa e significativa. “[...] nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética.” (Freire, 2022, p.25).

RESULTADOS



Cabe a nós, educadores e estudantes, refletir criticamente sobre nossas ³⁹³ práticas avaliativas. Como nossas escolhas refletem nossos valores e contribuem para a formação de cidadãos críticos? A avaliação não deve ser um momento de atribuição de notas; ela é uma oportunidade para promover o pensamento reflexivo, a autonomia e a responsabilidade. Como podemos tornar a avaliação um instrumento de empoderamento? Segundo Freire e Saul, não se trata de medir conhecimento, mas de estimular curiosidade, criatividade e capacidade de análise crítica. Ao ultrapassar normas preestabelecidas, criamos um ambiente educacional mais humano e transformador.

A avaliação é um espelho que reflete nossa visão de mundo e postura educacional. Que possamos escolher sabiamente, lembrando que, como disse Paulo Freire, “educar é um ato político, e a educação libertadora pressupõe coparticipação e reciprocidade”(2022, p.10), estas devem ser guiadas pela busca da justiça, igualdade e transformação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

Saul, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo** São Paulo: Cortez, 8ª edição, 2010. ISBN- 978-16533



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



PEDAGOGIA FREIREANA: AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ

394

Freirean pedagogy: the implications of youth and adult education and public policies in the State of Paraná

Adriana Thomé¹
Barbara Reis Chaves Alvim²

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Paulo Freire.

Keywords: Youth and Adult Education, Public Policies, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a relação da Pedagogia Freiriana, as implicações da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas públicas no estado do Paraná. Justifica-se a importância de se traçar um paralelo entre as políticas educacionais para os aliados da educação formal na idade adequada e a pedagogia freiriana, com o objetivo de que a temática da educação de jovens e adultos continue sendo pauta de estudos.

Para orientar essa reflexão, o objetivo geral foi analisar o novo formato da modalidade de ensino para Jovens e Adultos, formulado pela Secretaria de Estado da Educação (Seed) e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) por meio do Parecer CEE/Bicameral n.º 231/2019. Como objetivos específicos, optou-se por identificar as principais contribuições freireanas e especificar a normatização vigente sobre a matéria. Para isso, adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, e documental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail: libiebrasil@gmail.com

² Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail: babialvim.reis@gmail.com



Pedagogia Freiriana: Influência da educação na vida do educando

Paulo Freire indica os caminhos para uma pedagogia eficiente, capaz de suscitar o diálogo e o saber dos educandos por meio da educação problematizadora, que se caracteriza pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que educar é conscientizar, o que permite criticar a realidade e descobrir-se como construtor e sujeito de cultura.

Nesta perspectiva, nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, Freire procura conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica, por meio de uma ação pedagógica dialógica problematizante e participante. Assim, a pedagogia é caracterizada como um movimento de liberdade.

Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas

A EJA é considerada uma política pública fundamental para promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o direito à educação, conforme garantido pela Constituição Federal.

As políticas públicas são instrumentos que orientam a gestão, a organização e a execução dos processos educativos em diferentes níveis e modalidades de ensino, com vistas a garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

Essas normatizações podem incluir Leis, Deliberações, Resoluções, Pareceres, Planos de Educação e outros documentos que definem objetivos, estratégias e ações a serem implementadas no sistema educacional. Além disso, são elaboradas em consonância com os princípios e direitos estabelecidos em legislações maiores, como a Constituição, e em documentos específicos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, tendo em vista a Resolução CNE/CEB n.º 3/2010 e a Lei Federal n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovou a Deliberação n.º 05/2010, que estabelece



Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do ³⁹⁶ Sistema de Ensino do Paraná, e posteriormente a Deliberação CEE/PR n.º 10/2021, que a complementa.

A organização dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, destinados àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria ou não tiveram a possibilidade de continuar esses estudos, combina momentos coletivos e individuais, podendo ser sob as formas presencial ou combinados com a modalidade da educação a distância (EaD), com a observância da seguinte carga horária presencial: a) Ensino Fundamental: 1.200 (mil e duzentas horas) para a Fase I, compreendendo do 1.º ao 5.º ano; 1.600 (mil e seiscentas horas) para a Fase II, compreendendo do 6.º ao 9.º ano; e carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas horas) para o Ensino Médio, sendo que a fixação do início e término dos cursos independe do ano civil.

Os cursos deverão ter a duração mínima de dois anos para o Ensino Fundamental e de um ano e meio para o Ensino Médio, independentemente da forma de organização curricular, e a avaliação da aprendizagem deverá ser por disciplina, processual e cumulativa, expressa por parecer final, individual, que apresente no mínimo 60% (sessenta por cento) de aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos em cada disciplina e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

RESULTADOS

Constatou-se a importância da EJA para promoção da cidadania e a necessidade de colocar o estudante dessa modalidade de ensino como centro dos debates educativos e das problemáticas vivenciadas, para que, por meio da educação formal de qualidade assegurada a todo e a cada um, ele possa enxergar-se como cidadão e transformar sua visão de mundo para um olhar crítico sobre a sociedade.

Portanto, a EJA requer um formato diferenciado, maleável, que atenda às especificidades de cada estudante, com vistas a torná-lo protagonista de uma pedagogia da e para a autonomia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Federal n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB**, n.º 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n.º 05**, de 03 de dezembro de 2010. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Paraná n.º 8362, de 13 dez. 2010.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n.º 10**, de 1.º de dezembro de 2021. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-05/deliberacao_10_21_retificada.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



EDUCAÇÃO POPULAR: CONSCIENTIZAÇÃO, LIBERTAÇÃO E AUTONOMIA

398

Popular Education: awareness, liberation and autonomy

Adriana Thomé¹
Barbara Reis Chaves Alvim²

Palavras-chave: Educação Popular; Conscientização; Libertação; Autonomia.

Keywords: Popular Education; Awareness, Liberation; Autonomy.

INTRODUÇÃO

O tema do estudo aborda a relação da Educação Popular com a conscientização, libertação e autonomia do sujeito.

O problema central da investigação está fundamentado na pergunta: qual é a relação entre a Educação Popular, a conscientização, a libertação e a autonomia do sujeito? A fundamentação teórica está norteadada em Paulo Freire (2007; 2019), Comblin (1985; 1998) e Brandão (2006; 2009).

O objetivo geral é identificar a relação entre a Educação Popular, a conscientização, a libertação e autonomia do sujeito. O método empregado para a realização do estudo foi a hermenêutica fenomenológica, com uma abordagem qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Popular: Conscientização, Libertação e Autonomia

Na trajetória da Educação Popular, Carlos Rodrigues Brandão é conhecido por seu pioneirismo em relação à educação destinada às classes populares, que recebeu inicialmente o nome de educação de base e mais tarde passou a ser

¹ Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail:libiebrasil@gmail.com

² Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail:babialvim.reis@gmail.com



FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade:** e outros escritos. 12.^a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007a, p. 176.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 53.^a Edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019, p.192.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



O EXISTENCIALISMO PRESENTE NO PENSAMENTO FREIREANO

402

The existentialism presents in freirean thought

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa¹

Rafael Furtado da Silva²

Gabriela Ribeiro de Campos³

Juliana Battistus Mateus Ferreira⁴

Juliana Boff Aramayo Cruz⁵

Palavras-chave: Correntes filosóficas; Existencialismo-humanístico; Fenomenologia; Pensamento filosófico-pedagógico; Sujeito-mundo.

Keywords: Philosophical currents; Humanistic-existentialism; Phenomenology; Philosophical-pedagogical thinking; Subject-world.

INTRODUÇÃO

A partir de um aprofundamento do pensamento freireano identificamos que além do posicionamento humanista, também há traços da corrente filosófica existencialista em Paulo Freire. Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar o existencialismo presente em Paulo Freire, mas não um existencialismo puro. Buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: o pensamento filosófico-pedagógico de Freire é imbuído de um existencialismo humanístico?

Para tanto, utilizamos o método fenomenológico o qual “[...] quer elucidar, clarificar, ilustrar a essência do conhecimento e a pretensão de validade que pertence à sua essência [...]” (Husserl, 2000, p. 57). Dessa forma, como procedimento metodológico buscamos apreender a essência do fenômeno apoiando-se em uma interpretação crítica das obras do educador brasileiro em diálogo com o posicionamento filosófico, o existencialismo humanístico.

Ou seja, realizamos uma leitura fenomenológica das obras *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1980) e *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1979) e das correntes existencialista e humanista.

¹ Doutoranda em Educação, PUCPR, patriciamunhoz0207@gmail.com.

² Mestre em Educação, Unitins, rafael.fs@unitins.br.

³ Doutora em Educação, PUCPR, gabriela.campos3@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação, PUCPR, julianabattistus@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação, PUCPR, julianaboffac@gmail.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

403

Há três pilares que sustentam a corrente humanística: o antropocentrismo, a racionalidade e o cientificismo. Ou seja, o ser humano é o centro de todas as questões filosóficas. Na perspectiva freireana, o humanismo é esperançosamente crítico com a crença de que os sujeitos podem transformar o mundo, “fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca de *ser mais* (Freire, 1979, p. 74).

O sujeito é ativo no mundo, possui vontade própria e possibilidade de escolhas (Bezerra e Bezerra, 2012, p. 24). Neste ponto encontramos um diálogo com Freire, uma vez que “é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (Freire, 1980, p. 40). O educador brasileiro enfatiza a construção de uma educação dialógica que desenvolve sujeitos protagonistas da própria vida, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1979, p. 43).

Já o existencialismo se sustenta nos seguintes pilares: a liberdade individual, a escolha e a responsabilidade. “O homem primeiramente existe, descobre-se, surge no mundo. E que só depois se define [...]” (Penha, 1982, p. 44); então “sua essência surge como resultante de seus atos, daquilo que ele faz de si mesmo, algo a se realizar. O homem não é nada mais do que aquilo que se projeta ser” (Penha, 1982, p. 45).

RESULTADOS

A partir da leitura fenomenológica das obras de Paulo Freire iniciamos um diálogo entre o pensamento freireano e as correntes filosóficas, existencialista e humanista. Sendo o humanismo em sua essência uma postura de vida democrática e ética, na qual todos os seres humanos têm o direito e a responsabilidade de dar sentido e forma às suas próprias vidas. E o existencialismo a concepção de que todo sujeito possui uma liberdade intrínseca em si e consequentemente uma responsabilidade com suas escolhas, as quais ao impactarem o mundo também o



transformam.

404

Portanto, na visão puramente existencialista, “não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade (Sartre, 2014, p. 24). Já atrelado ao pensamento humanista se compreende todo ser humano como uma concretude existencial, nas palavras de Sartre (2014, p. 30) isso quer dizer que: “Antes de tudo, deve engajar-me, e depois agir de acordo com a antiga fórmula ‘Não é preciso esperar para começar’”.

O que na visão freireana significa que o sujeito é um ser de ação e reflexão, “como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele” (Freire, 1979, p. 31).

Logo, na visão existencialista humanística presente no pensamento freireano, todo ser humano possui recursos para superar as adversidades e realizar a transformação necessária no mundo. Enfatizamos a palavra ‘superar’, pois o ser humano nasce inserido em um contexto do qual não teve escolha, entretanto possui em si mesmo a possibilidade de transformar a realidade.

Pois, o sujeito está conectado ao mundo, sua existência está em constante movimento e é paradoxal. Dessa maneira, o que está no centro do pensamento freireano com aspectos existencialistas humanísticos é a subjetividade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. E. S; BEZERRA, E. N. Aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes na abordagem centrada na pessoa. **Rev. NUFEN [online]**. V. 4, n. 2, julho-dezembro, 21-36, jul-dez. 2012. Disponível em: [Microsoft Word - ORIGINAIS FOMATADOS \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org/microsof-word-originais-fomatados/). Acesso em: 15 agos, 2024.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HUSSERL, E. G. A. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

PENHA, J. **O que é o Existencialismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.



SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo.** 4° ed. Rio de Janeiro: Vozes, 405 2014.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LE@D
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO E
RELAÇÕES
EXTERIORES

Universidade de Rio de Janeiro

PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM CAMINHO A FAVOR DA ECOLOGIA INTEGRAL

406

Anthropological dimension of peace education: a path in favor of integral ecology

Juliana Boff Aramayo Cruz¹
Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa²
Rafael Furtado da Silva³
Gabriela Ribeiro de Campos⁴
Juliana Battistus Mateus Ferreira⁵

Palavras-chave: Educação para a paz; Paulo Freire; Leonardo Boff; Ecologia integral.

Keywords: Education for peace; Paulo Freire; Leonardo Boff; Integral ecology.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da realidade desafiadora que o mundo neoliberal apresenta: aumento da violência, crise social, ambiental e mental. Nesse cenário nos questionamos: como a dimensão antropológica da educação para a paz, fundada na perspectiva humanista de Paulo Freire e Leonardo Boff, pode favorecer uma ecologia integral? Temos como objetivo geral realizar uma análise interpretativa de categorias da dimensão antropológica que podem favorecer uma educação para a paz e consequentemente uma ecologia integral.

Tomaremos como método a hermenêutica que busca compreender o fenômeno, apreendendo sua essência, a partir da interpretação (Ricoeur, 1988). Partimos de uma compreensão do fenômeno inserido em seu contexto histórico. A metodologia está pautada no círculo hermenêutico que propõe a relação dialética entre o todo e as partes e a ampliação da compreensão (Gadamer, 1999).

¹ Doutora em Educação, PUCPR, julianaboffac@gmail.com.

² Doutoranda em Educação, PUCPR, patriciamunhoz0207@gmail.com

³ Mestre em Educação, Unitins, rafael.fs@unitins.br.

⁴ Doutora em Educação, PUCPR, gabriela.campos3@gmail.com

⁵ Doutora em Educação, PUCPR, julianabattistus@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

407

Ao refletir sobre uma ecologia integral estamos incluindo não somente a dimensão ambiental, mas também as dimensões humanas e sociais que se apresentam interligadas (Francisco, 2015). A sociedade neoliberal trouxe uma crise que, da mesma forma, apresenta-se nas diferentes dimensões. Considerando que vivemos na era do antropoceno, na qual a devastação vem da atividade predatória do próprio ser humano, faz-se necessário analisar criticamente aspectos essenciais a serem resgatados na educação, a favor da superação da perspectiva antropocêntrica e na proposta de uma nova forma de pensar e agir.

A partir da teoria de Paulo Freire e Leonardo Boff identificamos a importância de conceitos centrais, relativos à dimensão antropológica, que alicerçam uma educação para a paz e contribuem para uma ecologia integral. Neste trabalho priorizaremos a relação dialética que ocorre entre as seguintes categorias: o *ser histórico* e o *ser mais* permeado pela *esperança*, o *diálogo* e uma *ética do cuidado*.

Somos enraizados em dado tempo e espaço, herdeiros de uma história universal, mas simultaneamente abertos ao ilimitado (Boff, 2006), portanto, a história é concebida como possibilidade e não como determinismo (Freire, 2021). Nesse sentido, presume uma atitude ativa das pessoas pautada na reflexão crítica e na criação de novas realidades. Disso decorre que somos herdeiros de uma história construída em comunhão de existires, mas esse caminho já percorrido não determina nosso futuro, pois temos uma dimensão ilimitada para “si mesmo, para o mundo, para o outro e para o infinito” (Boff, 2018, p.29).

É a esperança o motor que alimenta a vocação de ser mais, pois renova a crença na possibilidade de mudança e de criar novas realidades, de acordo com as necessidades prementes. Ora, entre nossa concretude e abertura ao infinito (Boff, 2006), entre nosso ser histórico e nossa vocação de ser mais (Freire, 2020a) está a educação de quem é inacabado e sabe-se inacabado (Freire, 2020b).

Outros dois conceitos essenciais na dimensão antropológica que sustentam uma educação para a paz é o diálogo e o resgate de uma ética do cuidado. Parte de uma relação com diálogo horizontal, percebendo o outro como uma alteridade e incluindo o silêncio e a escuta como partes indispensáveis (Buber, 2014; Freire, 2021).



Além disso acolhe os conflitos como elementos possíveis diante das diferenças de ⁴⁰⁸ pensamentos e posições. Dessa forma podemos desenvolver relações pautadas na confiança e na tolerância das diferenças. Como afirma Francisco (2020, p.113), “armemos nossos filhos com as armas do diálogo. Ensinemos-lhes a boa batalha do encontro”.

Consequentemente, as relações fundadas em diálogos horizontais resgatam a ética do cuidado como fio condutor das interações das pessoas entre si, com o mundo e com o Todo, incluindo a perspectiva de uma ecologia integral. Com o cuidado passamos de relações de domínio para relações de convivência e comunhão, resgatando a razão sensível que permite a construção de uma cultura de paz.

RESULTADOS

A partir da relação dialética existente entre os conceitos da dimensão antropológica de Paulo Freire e Leonardo Boff, o *ser histórico*, o *ser mais*, a *esperança*, o *diálogo* e uma *ética do cuidado* que fundamentam uma educação para a paz, podemos contribuir na construção e na busca de uma ecologia integral. Assim, uma educação alicerçada na relação entre a herança histórica, alimentada pela esperança e utopias que potencializam a vocação ontológica de ser mais, criam um espaço fértil para relações que se estabelecem com os outros, com o mundo, com o Todo, desenvolvidas a partir do diálogo horizontal e do cuidado.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Virtudes para um outro mundo possível**, v. III: comer e beber juntos e viver em paz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BOFF, L. **Reflexões de um velho teólogo e pensador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FRANCISCO, P. **Laudato Si**: Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, 2015.
- FRANCISCO, P. **Fratelli Tutti**: Carta Encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, H. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.



NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA OFICINA INSPIRADA NAS VOZES DAS MARIAS, MARGARIDAS E MARIELLES

Narratives and Memories: a workshop inspired by the voices of Marias, Margaridas and Marielles

Rafael Furtado da Silva¹
Gabriela Ribeiro de Campos²
Juliana Battistus Mateus Ferreira³
Juliana Boff Aramayo Cruz⁴
Patrícia Helena de Ribeiro Munhoz Costa⁵

Palavras-chave: Mulheres; Narrativas; Memória; Luta; Resistência.

Keywords: Women; Narratives; Memory; Struggle; Resistance.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Resistência propõe uma prática educacional centrada em três pilares: acolhimento, escuta e autonomia. Esse novo método pedagógico contribui com o encontro dialógico, a escuta dos sujeitos e a práxis transformadora. Este relato de experiência aborda uma oficina realizada com as estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins, Câmpus Araguatins, localizado na Região do Bico do Papagaio, no extremo-norte do Estado do Tocantins.

Essa região é conhecida pela luta das mulheres, principalmente pela resistência das “Quebradeiras de Coco Babaçu”. Como sabemos, o movimento foi fundado pela Dona Raimunda, também conhecida como “a Quebradeira de Coco”. A experiência realizada com as educandas do curso de Letras visa contar não apenas as lutas das mulheres por um lugar na sociedade, bem como os recursos necessários para sua sobrevivência na região do Bico do Papagaio. Para tanto, criamos um espaço

¹ Mestre, PUCPR, rafael.fs@unitins.br

² Doutora em Educação, PUCPR. Email: gabriela.campos3@gmail.com

³ Doutora em Educação, PUCPR. Email: julianabattistus@gmail.com

⁴ Doutora em Educação, PUCPR. Email: julianaboffac@gmail.com

⁵ Doutoranda em Educação, PUCPR. Email: patriciamunhoz0207@gmail.com



para escutar as narrativas e as memórias, muitas vezes, desconhecidas e silenciadas, 411 com o objetivo de implementar a oficina de modo sensível e acolhedor.

Considerando a realidade da mulher, aluna, mãe (mãe e pai), esposa, quebradeira de coco, profissional e ser humano, é evidente que elas vivem para o cuidado dos outros, mas têm pouco tempo para o autocuidado. Em relação a isso, Noddings (2009) afirma que o autocuidado é a base do ato de cuidar dos outros.

Partindo dessa realidade e com o intuito de tornar a vivência sensível e propícia para as narrativas de autocuidado, escolhe-se como material pedagógico uma boneca preta, utilizada em outras oficinas com pedagogas. A boneca foi chamada de Maria, Margarida e Marielle. A oficina começa com a seguinte pergunta: O que as Marias, as Margaridas e as Marielles precisam para sobreviver na sociedade hodierna? O momento foi de silêncio, ou melhor, de identificação.

Na segunda parte da vivência, as educandas, inspiradas na história das Marias, das Margaridas e das Marielles, falaram sobre os valores que precisam: respeito, dignidade, força, autocuidado e, principalmente, resiliência para enfrentar o mundo machista, racista e preconceituoso. Escutar mulheres pretas, corajosas e fortes foi fascinante.

A narrativa da mulher preta, isto é, das Marias, das Margaridas e das Marielles brasileiras, especificamente do Bico do Papagaio, é repleta de sentimento. Além disso, percebe-se que o padrão predominante da branquitude está presente nas partilhas das mulheres pretas no que se refere ao olhar para si com encantamento e com amor, como afirma hooks (2020). Nessa perspectiva, as educandas se questionaram sobre o tempo que elas dedicam ao cuidado de si e perceberam que apenas algumas têm esse privilégio.

Como mencionado anteriormente, essa oficina de autocuidado foi essencial para o conhecimento das histórias, narrativas e memórias das pessoas que lutam para sobreviver na sociedade. Assim, percebe-se que o fortalecimento do coletivo é importante para as lutas das mulheres em vários contextos do Brasil. Em relação a isso, Davis (2019) afirma que no movimento feminista o apoio do grupo é fundamental porque, onde está uma, todas estão.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

412

A oficina de narrativas e memórias das mulheres colaborou com uma práxis transformadora e com a consciência do ser sujeito no e com o mundo. Assim, com base na pergunta inicial, tecemos uma rede de apoio, de acolhimento e de solidariedade. Para tanto, a oficina teve como fundamentação teórica Noddings (2003), Davis, (2019), bell hooks (2020), Gonzales (1982).

Pensamos em um espaço de narração de histórias de mulheres e, conforme bell hooks (2020), de luta, principalmente, das mulheres pretas. Nessa perspectiva, a oficina foi uma experiência de descoberta de si como sujeito da própria história e de que todas são Marias no que se refere à sobrevivência no Bico do Papagaio, visto que, por muito tempo, essas mulheres estavam a serviço dos outros, da casa e do trabalho. Por fim, a oficina foi um convite para colocar em prática a pedagogia da resistência que busca construir um espaço coletivo de narrativas e memórias das mulheres silenciadas.

RESULTADOS

Na oficina, conhecemos diversas histórias das mulheres que trabalham durante o dia e estudam no período noturno. Nota-se que essas mulheres estão presentes nos cursos de licenciatura de outras universidades, onde o número de mulheres é superior ao de homens. Espera-se com a pesquisa, fruto da oficina, construir um espaço de fala das mulheres no âmbito acadêmico, especificamente, na Universidade Estadual do Tocantins, da região do Bico do Papagaio. Por isso, no decorrer da pesquisa, iremos perceber que a Maria, as Marias, as Margaridas e as Marielles estão sempre presentes!!!

REFERÊNCIAS

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Elefante, 2020.

DAVIS, A. **Uma autobiografia**. Trad. de Hecci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.



GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero ,1982. 413

NODDINGS, N. **O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral**.
São Leopoldo: UNISINOS, 2003.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



DIREITO À EDUCAÇÃO - O FAZER DOCENTE DEMOCRÁTICO

Right to Education - Democratic Teaching

Juliana Battistus Mateus Ferreira¹

Juliana Boff Aramayo Cruz²

Patrícia Helena de Ribeiro Munhoz Costa³

Rafael Furtado da Silva⁴

Gabriela Ribeiro de Campos⁵

Palavras-chave: Espaços educativos; democratização; prática docente.

Keywords: Educational spaces; democratization; teaching practice.

INTRODUÇÃO

Essa discussão corrobora às pesquisas sobre o direito à educação, com a intenção de contribuir para a construção da democratização dos espaços educativos. A práxis que decorre das condicionantes educativas da atualidade, nos conduz ao questionamento: quais elementos teóricos e práticos caracterizam espaços educativos que promovem a democratização fundamental? Nessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar criticamente a identidade do espaço que, segundo Paulo Freire, contribui para pedagogias construtivas de democracia.

Nossa análise corrobora as pesquisas da decolonialidade, considerando que espaços educativos em transição, aqueles que se põem no processo de desmistificação da realidade, promovem a democratização fundamental. Tomando a hermenêutica crítica-dialógica como método de análise (Ferreira, 2021), defendemos a cultura educacional democrática (de ordem intelectual, social e política) factível pela evolução dos espaços educativos *fechados* ou *alienados*, para espaços *em transição*.

¹ Doutora em Educação, PUCPR. Email: julianabattistus@gmail.com

² Doutora em Educação, PUCPR. Email: julianaboffac@gmail.com

³ Doutoranda em Educação, PUCPR. Email: patriciamunhoz0207@gmail.com

⁴ Mestre em Educação, Unitins. Email: rafael.fs@unitins.br

⁵ Doutora em Educação, PUCPR. Email: gabriela.campos3@gmail.com



ESPAÇOS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS

O interesse central da teoria e da prática pedagógica de Paulo Freire (1921-1997) repousa na construção de uma nova educação, diferente da que sustenta o *status quo*. Para tanto, o autor discute os atributos teórico-práticos para que esta educação se efetive, fundamentando-a a partir dos ideais democráticos. Esta educação, a qual chamou de autêntica, é democrática porque exige compromisso com a humanidade e é fruto do exercício constante de leitura de mundo (Freire, 2015). A partir da leitura crítica de suas produções teóricas, encontramos em Freire a caracterização de três espaços educativos, sendo apenas um deles democrático e, portanto, promotor da educação autêntica. São eles os espaços *fechados*, *alienados* e *em transição*.

Os espaços *fechados* são caracterizados pelo colonialismo, ou seja, as tomadas de decisão que lhe afetam são externas a ele. A significação sobre o que ocorre em seu interior é mistificada, compreendida como causa inevitável e consequência a que não cabe recurso. Tal cenário acarreta que os sujeitos a esta educação se constituem a-históricos, e porque fora dos limites da feitura da história, consideram-se neutros politicamente. Nestes espaços, profissionais da educação e estudantes são objetos da colônia, que age para mantê-los sob seu domínio, por isso não produzem marcas no contexto como sujeitos, mas como objetos. Isto é, sua produção não tem efeito de transformação social, apenas de manutenção. Este espaço fundamenta-se na inexorabilidade do futuro, que é propriamente a negação da história (Freire, 2014).

Os espaços *alienados* caracterizam-se especialmente pelo gosto à invasão cultural. A alienação é inautenticidade, por isso os efeitos produzidos neste espaço acarretam o distanciamento da realidade, por sua não apreciação, e um sentimento de inferioridade, pela dependência da passividade que garante a imitação. Neste espaço, seus agentes são imitadores de outros espaços, enquanto o seu próprio nem conhecem de fato, por isso oscilam entre comportamento ingênuo e comportamento desesperado. Há uma busca por “receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto”, que sem a “redução que as adequaria ao meio” resultam inoperantes (Freire, 2019, p. 73).



Os espaços *em transição*, todavia, assim como a consciência em transição (Freire, 2019), são aqueles que se põem no processo de desmistificação da realidade e de se desalienar, que é a democratização fundamental. Nestes espaços, educandos e educadores começam a ter gosto pelo diálogo e pela reflexão sobre o micro e macro contexto aos quais pertencem, isto é, percebem-se históricos. Daí que deles emergem uma confrontação justa e crítica contra os dominadores, dos quais eram colônia ou imitadores, pois a liberdade “não prescinde do conflito que amplia o olhar, a compreensão sobre o mundo” (Cruz, 2024, p. 183). Isto quer dizer: a superação da dominação começa neste espaço. Os espaços *fechados* ou *alienados*, portanto, precisam pôr-se *em transição* para percorrer o caminho da democratização.

RESULTADOS

Práticas falsamente democráticas configuraram seus projetos para favorecer espaços fechados ou alienados, a fim de integrá-los a uma organização de sociedade sem que haja risco de modificá-la. Decorre disso que a teoria da educação autenticamente democrática só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social, que, por sua vez, só será possível em uma organização da sociedade igualmente nova.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, J. B. A.; MESQUIDA, P. **Educação para a paz diálogos entre Paulo Freire e Leonardo Boff**. 2024. 204 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024.
- FERREIRA, J. B. M.; MESQUIDA, P.; BERGIER, B. **Educação para a democracia: interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire**. 2021. 217 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba / Université Catholique de l'Ouest, França, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. – 45ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: UM CAMINHO PARA RELAÇÕES RESPEITOSAS, DIALÓGICAS E AMOROSAS

417

Freirean critical pedagogy: a path towards respectful, dialogical and loving relationships

Gabriela Ribeiro de Campos¹
Juliana Battistus Mateus Ferreira²
Juliana Boff Aramayo Cruz³
Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa⁴
Rafael Furtado da Silva⁵

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Paulo Freire; Respeito; Diálogo; Amorosidade.

Keywords: Critical Pedagogy; Paulo Freire; Respect; Dialogue; Lovingness.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se insere no tema mais amplo da educação para a diversidade. Diante de um mundo marcado por graves conflitos, tensões e divisões sociais, nos perguntamos: como pedagogias críticas como a de Paulo Freire podem contribuir para relações respeitadas, dialógicas e amorosas? Nessa direção, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir criticamente sobre a produção social da identidade e da diferença e como pedagogias críticas como a de Paulo Freire podem contribuir para relações respeitadas, dialógicas e amorosas.

Para isso, utilizaremos a hermenêutica, conhecida como a arte da interpretação. Como método, ela sugere uma entrega ao objeto no intuito de senti-lo e intuí-lo por meio dos sentidos, reconhecendo nossos preconceitos e procurando situá-los no mundo, para que abram o caminho para novos saberes. Como metodologia, busca a compreensão por meio do círculo hermenêutico, baseado em dois pares fundamentais: o todo e a parte, o objetivo e o subjetivo (Bleicher, 1980).

¹ Doutora em Educação, PUCPR, gabriela.campos3@gmail.com.

² Doutora em Educação, PUCPR, julianabattistus@gmail.com.

³ Doutora em Educação, PUCPR, julianaboffac@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação, PUCPR, patriciamunhoz0207@gmail.com.

⁵ Mestre em Educação, Unitins, rafael.fs@unitins.br.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

418

Tanto as identidades quanto as diferenças entre elas não são simplesmente definidas e sim produzidas no interior das relações construídas pela humanidade ao longo da história, afirma Silva (2000). Nas sociedades modernas, relações hierarquizadas e verticalizadas instituem um campo de forças, no qual as identidades estão distribuídas de forma desigual e, portanto, situadas de maneira distinta em relação ao poder.

Neste espaço de relações objetivas e simbólicas entre os indivíduos e as instituições que é o campo, conforme Bourdieu e Passeron (2014), as diferentes identidades estão em constante disputa pelo acesso privilegiado aos recursos materiais do viver de que fala Arroyo (2014). Mais do que isso, disputam pelos recursos simbólicos da sociedade, ou seja, pelo poder de definir as identidades e de marcar as diferenças.

Nessa direção, Silva (2000) afirma que a produção social da identidade e da diferença jamais é inocente. Ela é feita pelos grupos dominantes, que escolhem arbitrariamente determinada identidade e determinada cultura como ideais. Elas se tornam, então, o parâmetro a partir do qual as demais identidades são classificadas como inferiores. Esse mecanismo demarca fronteiras e, assim, inclui e exclui.

Nesse sentido, Sousa Santos (2007) explica que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, no qual as invisíveis fundamentam as visíveis e dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Tudo o que está “do outro lado da linha” desaparece como realidade, pois é produzido como inexistente. E o que é produzido como inexistente, segundo o autor, é excluído de forma radical.

Conforme Arroyo (2014), os modos de produção do viver dos grupos historicamente marginalizados foram destruídos por pedagogias de subalternização, de aculturação, de catequização e de brutalidade, como eram as colocadas em prática pelos colonizadores nas colônias, ideais para a perpetuação dos sistemas político, econômico e social desejados pelos detentores do poder.

Contudo, o autor afirma que os(as) oprimidos(as) têm suas próprias



pedagogias de conscientização da opressão que sofrem e dos processos de⁴¹⁹ desumanização a que são submetidos, ou seja, possuem “outras pedagogias” em tensão com as “antipedagogias” que roubam sua humanidade. Desse modo, se impõem como sujeitos pedagógicos que realizam práticas pedagógicas insurgentes de emancipação.

Freire (2014), um dos educadores mais ilustres do mundo e patrono da educação brasileira, propõe uma pedagogia sustentada por relações horizontais de respeito, diálogo e amorosidade capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos por meio de um processo de reflexão e ação realizado no mundo e com o mundo. Apreciadora da boniteza da pedagogia freireana, hooks⁶ (2011) afirma que a prática do diálogo é um dos meios mais simples para que professores, acadêmicos(as) e pensadores(as) críticos(as) cruzem as fronteiras que podem ser erguidas ou não pela etnia, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por diversas outras diferenças.

RESULTADOS

Um dos resultados esperados desta pesquisa é responder sua pergunta geradora e alcançar seu objetivo geral. Nesse sentido, acreditamos que pedagogias críticas como a de Paulo Freire podem contribuir para relações respeitadas, dialógicas e amorosas por possibilitar que pensadores(as) críticos(as) dispostos a mudar práxis pedagógicas conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e criem um espaço para a intervenção. Os demais resultados esperados desta pesquisa é que ela contribua com as pautas atuais do campo da educação, dê origem a outras pesquisas relacionadas ao tema e seja relevante para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁶ A autora bell hooks criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.



BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução de Alceu Amoroso Lima. 420 Lisboa: Edições 70, 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58ª edição revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 78, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



ECOPEDAGOGIA PARA O FORTALECIMENTO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA E REORGANIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS

421

ECOPEDAGOGY FOR STRENGTHENING THE SOLIDARITY ECONOMY AND REORGANIZING TERRITORIES

Maria José Menezes Lourega Belli¹

Lindomar Wessler Boneti²

Marilene Zazula Beatriz³

Anna Cláudia Menezes Lourega Belli⁴

Palavras-chave: Ecopedagogia; Economia Solidária; Território; Comunitário; Dialocidade.

Keywords: Ecopedagogy; Solidarity Economy; Territory; Community; Dialocity.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisa-se, por meio de um relato de experiência, a complexa e potente inter-relação do universo interdisciplinar acadêmico com o mundo da vida, pontes que buscam fortalecer o agir comunitário diante das relações sociais de poder assimétricos.

A construção desses caminhos de aprendizagem adquire especificidade ao se lançar luz na parceria entre TECSOL-UTFPR e Cefúria. Cooperação interinstitucional que se renovou em 2024 no aniversário de 20 anos da Escolinha de Economia Solidária do Cefúria.

Este encontro contou com 48 participantes, moradores de 26 bairros e 2 municípios que integram a região metropolitana de Curitiba, todas e todos em uma roda de conversa foram compondo um ambiente interativo franco, respeitoso e acolhedor, do sentir e pensar subjetivo. Nesta circularidade de ideias emergiu a diversidade linguística, pois as fundamentações teóricas dialéticamente construídas adquiriram novos significados, assim o aprender fazendo também ganhou novas referências. Reflexões que colocaram como problema central a busca por identificar quais empreendimentos são possíveis de se concretizar dentro dos princípios da

¹ Doutora, UTFPR e e-mail: loubelli@utfpr.edu.br.

² Doutor, PUCPR e e-mail: lindomar@boneti.com.

³ Doutora, UTFPR e e-mail: marilenez@utfpr.edu.com .

⁴ Mestranda, PUCPR e e-mail belliana2001@gmail.com.



economia solidária?

422

Neste trabalho, objetiva-se compreender, por meio da análise das bases argumentativas entre os autores de fala, a realização de caminhos de aprendizagem modeladores de um agir estratégico, capaz de inserir em suas condições de vida relações de trabalho comunitárias enquanto ação política.

O percurso metodológico adotou revisão bibliográfica para expandir o olhar analítico, integrando diferentes entendimentos e permitindo a autorreflexão por parte do investigador. Encaminhamento importante por ser um estudo qualitativo fundamentado na observação participante do pesquisador que simultaneamente foi formador, aprendente e investigador. Prática que lhe permitiu integrar ao olhar exploratório, lentes capazes de decifrar neste encontro pluridialógico “as resistências coletivas na afirmação dos seus conhecimentos e na conquista do que têm como direito a aspiração de um outro mundo possível, pelo Bem Viver” (MEDEIROS, VILAÇA, NUNES, DUBEUX, 2018, p.114).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A TECSOL é constituída de interfaces dinâmicas, dentre suas frentes de atuação está o fortalecimento de empreendimentos de Economia Solidária, pois acredita serem “projetos alternativos de desenvolvimento, ou seja, de valorização dos lugares, das diferenças e dos ritmos, dos saberes locais, da recuperação e preservação da natureza” (SAQUET, 2008, p.84)

A imersão nesta perspectiva, como caminho de contextualização da autogestão, preservação do meio ambiente, valorização da diversidade, valorização do saber local e da aprendizagem, solidariedade e justiça social na produção, possibilitou a partilha de experiências, o reconhecimento de problemas comuns e a organização de uma agenda de trabalho, com projetos possíveis de serem concretizados pelo grupo. Esta interorganização, modelada em conjunto, foi se definindo na oficina de formação dialogada, interativa denominada “Educação popular e a pedagogia humanizadora de Paulo Freire”, O encontro se iniciou com um café solidário, mística semeando mensagens e apresentações e posicionamentos de cada aprendente, um trabalho pedagógico que combinou o pensar em voz alta com autorreflexão para operar micro sociotransformações. Movimento impulsionado pelo



entendimento de que o “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. 423 O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE,2014,p.108).

A cooperação oportunizando a criatividade entre os aprendentes se fez na práxis da dialogicidade, ou seja, a liberdade em se expressar criou condições favoráveis ao diálogo para “produzir sentido em uma aprendizagem significativa, mas também para trabalhar com sentidos opostos, forças contrárias e complementares a fim de compreender a realidade e a condição humana” (BEHRENS & PRIGOL,2023,p.26).

Nesses entendimentos, a formulação de respostas comuns aflora a ecopedagogia que “vai além do desenvolvimento cognitivo, propicia aos indivíduos a percepção do mundo que está imerso” (FAETI,2012,p.38). “E por isso que é uma pedagogia democrática e solidária” (GADOTTI,2001,p.89). Pela ecopedagogia “vizualiza-se a perspectiva da construção de uma nova epistemologia da relações humanas, com superação do preceito da verticalidade humana, em comunhão com o mundo natural” (BONETI,2023,p.185)

RESULTADOS

Neste relato de experiência, os aprendentes, num processo ecopedagógico, desenvolveram um percurso de consciência crítica ao transporem o modelo econômico predador e avançarem na prática comunitária ao socializarem as experiências como Ateliês de Ofícios autogestionários, Hortas comunitárias, Centros de distribuição de produtos ECOSOL, Cultura comunitária em suas diferentes expressões, Núcleos de formação em Economia Solidária, Cooperativas de Reciclagem, Feiras, Serviços e assessorias e Acolhimento de Mulheres.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda A. e PRIGOL, Edna L. O acolhimento dos atributos-base de Freire e Morin na prática pedagógica docente. In.: TORRES, Patrícia L. e BEHRENS, Marilda A.(orgs.) **Constructos de pesquisa em educação**. Curitiba: Appris, 2023



BONETI, Lindomar W. **O fracasso do projeto burguês. E os descaminhos da modernidade. A burguesia e seus odores.** São Paulo: Lisbon International Press, 2023.

FAETI, Pamela V. Os jogos como pedagogias e práticas educativas na infância: quando competir e cooperar leva em conta o outro. In: ALMEIDA, Mariangela L. e RAMOS, Ines de O. **Diálogo sobre práticas pedagógicas inclusivas.** Curitiba: Appris, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/mariangela_lima_de_almeida_-_dialogos_praticas_inclusivas.pdf> acessado em : 23 de agosto de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e educação sustentável.** Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> Acessado em: 15 de agosto de 2024.

MEDEIROS, Alzira; VILAÇA, Mônica; NUNES, José; DEBEUX (orgs.) **Economia Solidária e pedagogia da autogestão. Reaprendendo a aprender pelas veredas da decolonização do saber no Nordeste.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2020/09/digitalEducacaoPedagogia.pdf> Acessado em 10/08/2024

SAQUET, Marcos A. Por uma abordagem territorial In: SAQUET, Marcos A; SPOSITO, Eliseu S. (orgs) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, UNESP, 2008



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A Evolução da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: Análise Documental e Contextualização Histórica

The Evolution of Stricto Sensu Graduate Programs in Brazil: A Documentary Analysis and Historical Contextualization

¹ Beatriz Maria Zoppo

² Cleber Lopes

³ Aldemar Balbino da Costa

⁴ Roque Correa Junior

Palavras-chave: Pós-Graduação; Stricto Sensu; Contexto histórico, Análise documental

Keywords: Graduate Programs; Stricto Sensu; Historical Context; Documentary Analysis

INTRODUÇÃO

O número de estudantes matriculados nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil vêm se expandindo em métricas consideráveis. Só ano de 2023 houve um aumento de 350 mil ingressantes nos cursos de Mestrado e Doutorado quando comparado aos anos de 2021 a 2022 houve um crescimento acima de 10% (CAPES, 2024).

Nesse cenário, é preciso refletir quais foram os caminhos que a PGSS seguiu e o que se tinha como meta com a abertura dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu no Brasil.

Para traçar esse percurso realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo realizado por meio de uma análise documental com o objetivo de analisar os documentos basilares da PGSS para compreender como ocorreu essa evolução.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta análise seguiram os seguintes passos: inicialmente, foi realizado um tratamento descritivo, que incluiu a descrição dos documentos, considerando aspectos como título, autores, autenticidade, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave, além de uma análise preliminar focada na lógica interna do texto, forma, local de acesso e contexto.

¹ Dr^a, UNINTER, beazoppo@hotmail.com

² Me, PUCPR, MUST UNIVERSITY, cleber.lopes@pucpr.edu.br

³ Dr., UFPR, aldemardc@gmail.com

⁴ Me, PUCPR, roquejunior94@hotmail.com



2005)

A partir dos anos 1970, com a formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), elaborados pela CAPES, a PGSS passou a se expandir e se consolidar em diversas áreas do conhecimento. Os cinco PNPGs estabeleceram metas para a formação de recursos humanos qualificados e para a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação, ao mesmo tempo em que promoviam a expansão dos programas em todo o país. A avaliação contínua dos programas, instituídos nos PNPGs assegura a manutenção da qualidade e relevância dos cursos ofertados, garantindo que a PGSS continue a desempenhar um papel central no desenvolvimento nacional.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 977/65**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer_cfe_977-1965.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CAPES. **Gestão da Educação**: Pós-Graduação stricto sensu tem mais de 230 mil matriculados. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados>. Acesso em: 21 de ag. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do Parecer CFE no 977/65. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 7-20, set./out./nov./dez. 2005.

EVANS, Linda. What research administrators need to know about researcher development: towards a new conceptual model. Journal of Research Administration, v. XLII, n. 1, p. 15–37, 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ954989>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FUJITA, M. S. L. A identificação de conceitos no processo de análise de assunto para indexação. Revista Digita de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas., v.1, n 1, p. 60-90, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2089>

KOBASHI, Nair Yumiko _. A elaboração de informações documentárias: em busca de uma metodologia. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – ECA/USP. São Paulo, 1994. 195 p. Disponível em:



<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76145>

428

ZOPPO, Beatriz Maria; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; NICOLA, Rosane de Mello Santo. A formação do pesquisador em educação. In: TORRES, Patricia Lupion; BEHRENS, Marilda Aparecida. Constructos de pesquisa em educação. Curitiba: Appris, 2023.



DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS À EDUCAÇÃO PARA E PELA COMUNICAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

429

From Media education to Education for and through communication: Paulo Freire's contributions for a Pedagogy of Communication

Rafaela Bortolin Pinheiro¹

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação para as mídias; Educação para e pela comunicação; Pedagogia da Comunicação; Diálogo.

Keywords: Paulo Freire; Media education; Education for and through communication; Pedagogy of Communication; Dialogue.

INTRODUÇÃO

O presente texto trata de uma pesquisa tendo como tema as contribuições do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) para o diálogo entre Educação e Comunicação e a construção de uma Pedagogia da Comunicação.

Nesse sentido, o objetivo geral é *investigar as contribuições do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) para o diálogo entre Educação e Comunicação e a construção de uma Pedagogia da Comunicação*.

Optamos pela hermenêutica como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), e o percurso de pesquisa se divide em duas partes principais:

- a) *Uma breve história da Educação para as mídias*: focando na presença das mídias na escola na Europa, nos EUA e na América Latina e a relação histórica entre escola e meios de comunicação, a partir de Soares (1984, 1996), Marques de Melo (1998), Barbey (2010) e Pinheiro (2017);
- b) *As contribuições de Freire para uma Pedagogia da Comunicação*: a partir de Kaplún (2002), Martín-Barbero (2014) e, principalmente, Paulo Freire (2005, 2011a, 2011b), compreendemos como o diálogo entre Educação e Comunicação se desenvolveu na América Latina a partir da década de 1960, pavimentando a construção de uma Pedagogia da Comunicação.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora e líder do grupo de pesquisas Educação, Comunicação e Tecnologias (Educomtec) no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

430

Desde a segunda metade do século XX, os estudos sobre a integração entre Educação e Comunicação demonstram o papel (potencialmente) educativo desempenhado por diferentes meios de comunicação e, ao mesmo tempo, as possibilidades de utilização das mídias no processo educativo. Em diferentes países da Europa, a escola se fortalece como lugar para se desenvolver as estratégias de leitura dos conteúdos veiculados pelas mídias e a utilização *competente* dos meios para evitar os mecanismos de manipulação (Pinheiro, 2017).

Enquanto isso, na América Latina, o diálogo entre Educação e Comunicação neste período ganha um rumo peculiar, a partir das contribuições do pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Para Freire (2005, p. 74), “somente na comunicação tem sentido a vida humana”.

Dessa forma, Freire (2011b, p. 91) questiona a imposição de um silenciamento entre oprimidas e oprimidos e fundamenta a concepção de uma Educação-Comunicação libertadora a partir da perspectiva de que educação “[...] é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Para Freire (2006), vivemos em uma cultura fortemente *palavresca*, de repetição e de memorização, baseada no *antidiálogo*. Por isso, o diálogo, na perspectiva freiriana, é o meio para que possamos desenvolver uma Educação-Comunicação verdadeiramente libertadora. Ele não é somente um *falar sobre*, mas um encontro entre os sujeitos que se comunicam e se educam a partir da criatividade, da formação de consciência crítica e da libertação em um processo de reflexão-ação educativa-comunicativa transformadora.

Como resume Marques de Melo (1998, p. 266), a Pedagogia da Comunicação freiriana implica “na comunhão do educador e do educando, afigura-se como uma pedagogia aberta, em permanente reelaboração. Quanto mais intensa a comunicação, mais rica a interação entre os participantes”.

RESULTADOS

À luz do pensamento de Freire (2005, 2011a, 2011b), compreendemos que



a Educação e a Comunicação fundamentadas no diálogo têm uma contribuição ⁴³¹ crucial para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de agir sobre o mundo.

Com isso, a *educação para as mídias* foi reinventada na América Latina e passou a ser uma *Educação para e pela Comunicação*, desenvolvida na perspectiva de uma Pedagogia da Comunicação com características próprias e fundamentada no incentivo à expressão dos educandos e educandas.

Enfim, é uma Pedagogia da Comunicação que se faz a partir da leitura crítica de textos e contextos, do diálogo amoroso, consciente e libertador realizado dos educandos entre si, com os educadores, com as mídias e com o mundo e da reflexão-ação de educandos e educadores que, de maneira colaborativa, se reconhecem como sujeitos que se educam para e pela Comunicação de forma realmente transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBEY, Francis. **L'Éducation aux médias**: de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative. Paris: Publibook, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

MARQUES DE MELO, José. **Teoria da comunicação**: paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.



PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire:** a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador. 2017. 281f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/338018>>. Acesso em: 02 set. 2024. 432

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Para uma leitura crítica dos jornais.** São Paulo: Paulinas, 1984.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.



8. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

433

Maria Lourdes Gisi

Sirley Terezinha Filipak

Avaliação:

Leandro Aparecido do Prado

Pedro Paulo Baruffi

João Pedro Crevonis Galego

Vanderleia Rodrigues da Silva Seidel

Ivanise Pinto Nogueira Zanolorenzi

Antonio Sandro Schuartz

Antonio de Souza Júnior

Paulo Sergio Miguel

Joelcio Saibot

8.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento e que se fundamentam no campo das Políticas Públicas em Educação, com ênfase para: 1. influência dos organismos internacionais e impactos em todos os níveis e modalidades de ensino; 2. modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação; 3. relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação; 4. análises de tendências na América Latina; 5. Políticas de avaliação em larga escala, vinculados à prática educacional, com objetivo de certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas; 6. questões teóricas e metodológicas na pesquisa sobre política educacional; 7. ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Programa
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
ESTUDOS
FCT

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sistema Integrato
di Ricerca e
Formazione

Universidade do Rio
de Janeiro

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ANGOLA

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM ALTAS HABILIDADES NO BRASIL 434

IMPACT OF LEGISLATIONS AND INTERNATIONAL BODIES ON PUBLIC POLICIES FOR THE INCLUSION OF EDUCATIONALS WITH HIGH SKILLS IN BRAZIL

SEIDEL, Vanderleia Rodrigues da Silva¹

GISI, Maria Lourdes²

Palavras-chave: Altas Habilidades; Inclusão Educacional; Legislação; Organismos Internacionais; Políticas Públicas.

Keywords: High Skills; Educational Inclusion; Legislation; International Organizations; Public policy.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com altas habilidades representa um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro. Este estudo investiga o impacto das legislações nacionais e diretrizes de organismos internacionais sobre a inclusão desses alunos, realizando uma revisão bibliográfica e análise de dados provenientes do MEC e de instituições internacionais como a UNESCO e a ONU.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES NACIONAIS

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 são marcos importantes para a inclusão educacional no

¹ Doutoranda pela PUC-PR. Mestre em Educação. E-mail: leia1807@hotmail.com

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-PR. Doutora em Educação. E-mail: : gisimaria@gmail.com



Brasil. A LDB, em seu artigo 59, prevê "atendimento educacional especializado⁴³⁵ gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades" (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo MEC em 2008, também é um marco importante. Vejamos:

[...] com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores (Brasil, 2008, p. 10).

A política de inclusão visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo os superdotados, em classes comuns do ensino regular, proporcionando o suporte necessário.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Organismos internacionais como a UNESCO e a ONU têm desempenhado um papel fundamental na promoção da inclusão educacional. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca a necessidade de uma educação inclusiva, afirmando que "as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994, p. 6). No Brasil, essas diretrizes têm incentivado a criação de políticas mais inclusivas, embora a aplicação prática ainda enfrente obstáculos significativos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, também reforça a necessidade de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Essa convenção é um instrumento que orienta as políticas nacionais para assegurar que todos os alunos, inclusive os superdotados, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas peculiaridades.



desenvolver seu pleno potencial em um ambiente inclusivo e acolhedor.

437

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 30.jul.2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. MEC, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 30 jul.2024.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de; BRITTO, Tatiana Feitosa de. O Atendimento Escolar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Desafios e propostas legislativas. Brasília: **Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Dezembro 2023** (Texto para Discussão nº 323). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td323> . Acesso em: 31 jul. 2024.

ONU. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Organização das Nações Unidas (ONU)**. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 29 jul. 2024

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> . Acesso em: 29 jul. 2024.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

438

Inclusive Education in the Paraná State Network

Elza Fagundes da Silva¹
Anderfábio Oliveira dos Santos²

Palavras-chave: Educação; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Ofertas de escolarização para estudantes da Educação Especial no Estado do Paraná.

Keywords: Education; Inclusive Education; Public Policies; Specialized Educational Services; Schooling Offers for Special Education students in the State of Paraná.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui o “direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um ‘modo igual’ de educar a todos e sim de dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades educacionais.” (CARVALHO, 2009, p. 81). Para Uchôa e Chacon (2022, p.4), a educação inclusiva deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamentos diversos, valorizando as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades

Assim, é papel da educação inclusiva: acolher a todos, respeitar as necessidades, reconhecer e promover o potencial de cada estudante, promover a interação e a colaboração, promover oportunidades iguais e valorizar a diversidade. Essa modalidade de ensino é embasada pela Constituição Federal/88, que afirma que estipula a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF/88; art. 208-III) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1994, Capítulo V, Artigo nº 59) que dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

¹ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: efagundesilva@gmail.com.

² Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade de Juiz de Fora E-mail: anderfabio@educacao.pr.gov.br



altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas e recursos⁴³⁹ educativos específicos, para atender às suas necessidades.

As políticas nacionais da Educação Especial ainda incluem: Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica; PNEEPEI/2008, que trata da política nacional na perspectiva da educação inclusiva e considera que a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola; Decreto Federal nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e, no Paraná, a Deliberação nº 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino..

O objetivo do presente trabalho é apresentar como se dá o atendimento dos estudantes da Educação Especial no Estado do Paraná.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com aporte em Carvalho (2009), Uchôa e Chacon (2022), consulta à legislação nacional e estadual e aos documentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) no período de 2020-2024.

RESULTADOS

A SEED (PR), por meio do Departamento de Educação Inclusiva (Dein), promoveu até o presente momento em 2024 em torno de 46.049 atendimentos com 21065 mil servidores que atuam diretamente com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que determinou investimentos na formação e na capacitação de quem atua nesse segmento (SEED-PR, 2024).

Atualmente temos 1874 estudantes com a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Para esses estudantes são oferecidas atividades no turno e contraturno da escolarização (SEED-PR, 2024).

No turno de escolarização são ofertados: professor especialista para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (PAEE) que, a partir de estudo de

[illegible]



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília (DF), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1995**. Institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília (DF), 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília (DF), janeiro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional e dá outras providências. Brasília (DF), 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília (DF), 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estadual de Educação. **A Educação Inclusiva na Rede Estadual do Paraná**. Oficina 4- DEIN/CPEE. Curitiba, PR, 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba (PR), 2016.

PARANÁ, Governo do Estado do Paraná. Agência Estadual de Notícias. **Com educação inclusiva, Paraná aposta em programas de capacitação de professores**. Curitiba (PR), 02/01/24. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-educacao-inclusiva-Parana-aposta-em-programas-de-capacitacao-de-professores>

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. Santa Maria (RS), **Revista Educação Especial**, v.35, jan-dez 2022, p.1-18. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X69277>



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



LÍNGUA INGLESA NA BNCC: CONCEPÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

English Language in the BNCC: conceptions and problematizations

Sofia Bocca¹

Palavras-chave: BNCC; Língua Inglesa; Língua franca; Cultura.

Keywords: BNCC; English Language; Lingua franca; Culture.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa vem passando por diferentes abordagens metodológicas e cada uma se pauta em uma visão de aluno, professor, língua, linguagem, cultura e, principalmente, função da língua inglesa para o sujeito e para a sociedade. Atualmente, o papel que a língua inglesa desempenha no contexto global e multicultural tem recebido muita atenção, pois o modo como pessoas de línguas e culturas diferentes se comunicam através do inglês tem resultado em uma diversidade linguística, cultural e identitária, que afeta o modo como a cultura é veiculada através da língua.

Procuró analisar, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio, de 2017, a concepção de língua e sua relação com a dimensão cultural para que possamos observar o papel da língua inglesa proposta neste documento curricular.

A LÍNGUA INGLESA NA BNCC

A BNCC traz uma mudança significativa em relação às disciplinas do ensino fundamental e ensino médio – dissolvidas em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), materializando a perda da especificidade dessas ciências e levando ao generalismo. Para o ensino médio, a área de “Linguagens e suas Tecnologias”, em relação Língua Inglesa, traz apenas algumas

¹ Doutoranda, PUCPR, sofia.bocca@hotmail.com



indicações, supondo que foi suficientemente apresentada na etapa do ensino fundamental. Neste nível, o texto contempla: finalidade do idioma, implicações, eixos organizadores, competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

A escolha pela língua inglesa como obrigatória para a educação básica brasileira se justifica pelo fato de que ela “deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade”, e que permite aos estudantes “explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (Brasil, 2018, p. 476). Ainda, destaca as possibilidades de aproximação com grupos multilíngues e multiculturais. Isso significa que a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês, atribuindo a ele uma dimensão cultural.

Vale apontar as diferentes denominações que a língua inglesa tem recebido baseando-se no uso, funções e contextos sociais, relacionando-se à questão cultural: “World Englishes”, “global English”, “international English” e “língua franca”. Este último é utilizado para um idioma de contato entre um grupo de falantes multilíngues que elegem intencionalmente uma língua para que todos consigam se comunicar. Em relação a essas denominações, a BNCC traz o seguinte:

a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas (Brasil, 2018, p. 199).

Como vemos, a BNCC considera que não deve prevalecer na escola o inglês falado por falantes nativos (pessoas provenientes de países como Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda), mas sim o idioma utilizado pelas pessoas que não têm a língua inglesa como língua materna. O documento adota o inglês como “língua franca”, mas utiliza também, em outros momentos, os termos “língua de uso mundial” e “língua de uso global”, concebendo-o como um “instrumento de comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes em um contexto multicultural a nível global” (Rocha, 2018, p.



223).

444

Para os adeptos do “inglês como língua franca”, há um olhar positivo para esta presença na BNCC, pois desprender o inglês do falante nativo mostra que esta língua não é propriedade de uma nação, mas que é policêntrica. Já para os que se opõem, esta concepção endossa a crítica que vem sendo feita há tempos sobre um projeto homogeneizante e normativo desta língua nos currículos (Torres e Terres, 2021).

O documento propõe como objetivo, além dos conhecimentos linguísticos, o engajamento crítico dos estudantes na sociedade local e global – toma a língua inglesa como ferramenta de comunicação intercultural e multicultural.

CONSIDERAÇÕES

Não nos esquecendo que o Brasil é cercado por países falantes de língua espanhola, destaca-se o fato de a BNCC eleger somente o inglês como língua estrangeira a ser ensinada - trata-se de uma opção normativa de uma língua em detrimento de outras em nome de uma globalização mais ampla.

Em segundo lugar, trago o fato de a BNCC considerar o inglês como “língua franca” e a não priorização do padrão nativo da língua inglesa – o que carrega em seu cerne que não há mais posse/territorialidade da língua, mas ela passa a ser de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2018

ROCHA, Cláudia F. A BNCC-EM: dimensões culturais do ensino de língua inglesa. **Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem**, UFF, n.1, 2018

TORRES, Marília; TERRES, Mariana. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v.18, n.3, p. 6466-6478, jul./set. 2021



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A JUVENTUDE BRASILEIRA E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR 445

The Brazilian Youth and the Right to Higher Education

Flávia Kruk Faot¹
Maria Lourdes Gisi²

Palavras-chave: Juventude; Educação superior; Políticas públicas.

Keywords: Youth; Higher Education; Public policies.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o direito à educação da juventude, tema que assume relevância à medida em que, no ano 2022, apenas 24,4% dos 22,5 milhões de jovens brasileiros frequentavam uma instituição de educação superior ou já haviam concluído uma graduação (Brasil, 2024).

Nesse contexto, elenca-se a seguinte problemática: como as políticas públicas nacionais vigentes buscam viabilizar o direito à educação superior da juventude? E, como objetivo, analisar de que forma as políticas públicas nacionais vigentes buscam viabilizar o direito à educação superior da juventude.

Quanto à metodologia, realizou-se um esforço descritivo, em uma pesquisa documental (Gil, 2008), mediante a análise de múltiplas legislações brasileiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A juventude pode ser compreendida como um processo transitório que envolve transformações biológicas, psicológicas e sociais, além de demandar o exercício da autonomia e emancipação em prol da construção de uma identidade individual, passando da infância para a condição adulta (UNESCO, 2004).

Entretanto, a forma como esse período apresenta-se na vivência dos sujeitos é afetada pelas condições socioeconômicas e outros aspectos inerentes ao contexto,

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, faot.flavia@gmail.com

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gisi.marialourdes@gmail.com



pois, “[...] a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências 446 comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens” (Aquino, 2009, p. 31).

Nesse sentido, ao buscar, no âmbito legislativo, instituir políticas públicas que abordem a juventude no que diz respeito ao acesso à educação, torna-se essencial contemplar as diversas possibilidades de juventude que são tecidas em meio aos diferentes contextos socioeconômicos e como esses sujeitos jovens aproximam-se ou não da educação, identificando, dessa forma, possibilidades de atuação do Estado.

RESULTADOS

A Constituição Federal de 1988 caracteriza a educação como um direito social. Entretanto, estipula que “[...] o acesso aos níveis educacionais mais elevados deve ocorrer segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). No que diz respeito à juventude, a Emenda Constitucional n.º 65/2010 reitera o direito à educação da juventude e prevê a criação do Estatuto da Juventude.

Instituído pela Lei n.º 12.852/2013, o Estatuto da Juventude passa a orientar as políticas públicas direcionadas para esse grupo, definido, pela legislação, como pessoas com idades entre 15 e 29 anos. É essencial mencionar que, de acordo com o Estatuto, os jovens têm direito à educação superior, sendo o poder público responsável pela expansão da oferta de vagas na rede pública e o financiamento estudantil e bolsas de estudo para instituições privadas (Brasil, 2013). Cabe, às instituições, desenvolver medidas de democratização do acesso e permanência a esse nível educacional, contemplando nesse âmbito programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes.

Como algumas das medidas que viabilizam o acesso à instituições de educação superior privadas, podem ser mencionadas a Lei n.º 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) e prevê a concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais, e, também, a Lei n.º 10.260/2001, que estabelece o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que possibilita o financiamento das mensalidades.

Na rede pública, podemos citar, inicialmente, o Decreto n.º 6.096/2007, que buscava criar melhores condições de acesso e permanência nos cursos de graduação



(Brasil, 2007).

447

Além disso, é marcante a Lei n.º 12.711/2012, que determinou a criação do Sistema de Cotas, responsável pela reserva de parte das vagas ofertadas pelas instituições federais à estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo também critérios étnico-raciais e socioeconômicos.

No que tange o apoio à permanência, o Decreto n.º 7.234/2010, que estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Também voltado à rede pública, busca minimizar os efeitos das desigualdades e reduzir a evasão estudantil. Para tanto, despende recursos para auxiliar os estudantes nas mais diversas áreas, como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e muitas outras (Brasil, 2010).

Portanto, conclui-se que são previstas, na legislação, diversas medidas que guardam o potencial de democratização do acesso à educação superior. Entretanto, o número de jovens ingressantes e concluintes nesse educacional revelam possíveis dificuldades na materialização das ações governamentais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Luseni Maria C. de. Introdução: a juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; DE ANDRADE, Carla Coelho (orgs.). **Juventude e políticas públicas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 23-39.

BRASIL, Lei n.º 11.096, de 12 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL, Lei n.º 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, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL, Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-



[2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 04 mai. 2024.

448

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 04 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

449

Educational Policies and elementary education in Curitiba

Juliane Michele de Oliveira dos Santos ¹

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Políticas educacionais; Ensino fundamental.

Keywords: Municipal Education Plan; Educational policies; Elementary education.

INTRODUÇÃO

O Estado tem a função de planejar políticas educacionais com o propósito de cumprir o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estas legislações normatizam o sistema de ensino e estabelecem o Plano Nacional de Educação (PNE) como documento indispensável para a garantia do direito à educação.

O PNE deve ser elaborado em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de forma que a partir dele os Planos Estadual e Municipal de Educação desenvolvam ações articuladas considerando o contexto inserido. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2025), com o objetivo de verificar como as políticas educacionais, no âmbito do ensino fundamental, estão previstas no documento. Para atendê-lo, a investigação apresenta uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, utilizando fontes decorrentes de materiais já elaborados como o PME de Curitiba, livros e artigos científicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PME de Curitiba (2015-2025) aprovado em 24 de junho de 2015 pela Lei nº 14.681, foi organizado por meio de 12 eixos temáticos, dos quais abrigaremos apenas o Eixo 2 que corresponde ao Ensino Fundamental. Neste âmbito, o PME prevê a

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). E-mail: juliane.santos@ufpr.br.



aplicação de políticas educacionais a partir do estabelecimento das metas 2, 5, 6 e 7 ⁴⁵⁰ que propõem uma série de estratégias visando a melhoria na educação.

Conforme disposto no PME (Curitiba, 2015), objetivando garantir o acesso à educação a toda a população, a Meta 2 propõe 38 estratégias como a elaboração de uma Proposta Curricular que tenha como princípio o desenvolvimento integral dos estudantes, a criação de mecanismos e estratégias didático-pedagógicas e administrativas para o acompanhamento individualizado, a ampliação do quadro de pedagogos(as) escolares, investimentos na formação continuada, e a implantação de um Sistema de Tecnologia Integrado entre as unidades escolares e órgãos públicos de assistência social.

A Meta 5 pretende por meio de 12 estratégias, alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, definindo ações como a instituição de instrumentos de avaliação, a ampliação do número de professores e a diminuição do número dos estudantes por turmas, visando atendimento mais equânime e igualitário.

A Meta 6 definiu 20 estratégias com a finalidade de atender no mínimo 25% dos estudantes da educação básica, por meio da implementação da educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas municipais de Curitiba. A educação em tempo integral é uma forma de exercer o direito à cidadania (Gadotti, 2009) e para sua efetivação, o PME se compromete com a ampliação no tempo de permanência igual ou superior a 7 horas diárias, prevendo a construção, revitalização e a ampliação de escolas.

A Meta 7 como objetivo conquistar a qualidade na educação, por meio da melhoria da aprendizagem escolar, tendo como parâmetro as médias nacionais do IDEB. A qualidade possui uma perspectiva polissêmica, estando relacionada a diferentes fatores e concepções da sociedade (Dourado e Oliveira, 2009), dependendo dos recursos físicos e pedagógicos, da estrutura física e das avaliações. Neste viés, as 25 estratégias buscam a ampliação de programas de combate à violência na escola, a inserção recursos tecnológicos, a formulação de um currículo baseado na BNCC e o incentivo a reflexões e discussões sobre os resultados das avaliações de aprendizagens.

RESULTADOS



As análises das estratégias previstas nas metas 2, 5, 6 e 7, demonstram que o PME de Curitiba demonstra a preocupação em reduzir as deficiências existentes no âmbito do ensino fundamental, contribuindo para a garantia do direito à educação dos estudantes por meio da inserção de políticas educacionais que perpassam a formação docente, o currículo, a inclusão, os instrumentos de avaliação e etc.

REFERÊNCIAS

CURITIBA, PR. **Lei Municipal nº 14.681 de 2015** - Plano Municipal de Educação de Curitiba - PR (2015-2025). Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/luoaj>>. Acesso em 29 ago, 2024.

CURITIBA, PR. **Construindo o Plano Municipal de Educação**: uma contribuição para o diálogo. Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação, 2015.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.



EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E INOVAÇÃO SOCIAL

452

QUALITY EDUCATION AND SOCIAL INNOVATION

Marcia Maria Rosa¹

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inovação Social ; Educação ; Qualidade

Keywords: Public Policies ; Social Innovation ; Education, Quality

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta um ensaio de pesquisa vinculado ao Seminário de Aprofundamento, disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. A proposta investiga a interseção entre inovação social, direitos humanos e educação de qualidade, com um enfoque nas políticas públicas. Aborda a lacuna existente na clareza conceitual e na pesquisa sobre inovação social no campo educacional. A metodologia adotada foi a revisão sistemática de literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em sua tese de doutoramento a pesquisadora Silva, (2018), apresenta um apanhado de definições discutidas por diferentes pesquisadores. Utiliza como referencial norteador para comparação, a definição elaborada por Lencini (2013), que define inovação social como criação e implantação de ideias que geram impacto social e qualidade de vida dos indivíduos ou comunidades de forma constante e sustentável. O quadro a seguir retrata o citado.

¹ Doutoranda em Educação- PPGE/PUCPR, rosa.marcia@pucpr.edu.br



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

II CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
Laboratório de
Educação e
Inovação em
Aprendizagem

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
Sistema de
Informação e
Registro de
Educação

Universidade de
Witten
Herdecke

UNIPORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO
ANGOLA

ISCED
International
Standard
Classification
of Education

ISCED
International
Standard
Classification
of Education

SN
Sistema de
Notificação

453

Definições de inovação social	
Taylor (1970)	Fenômeno sociológico que aborda formas de ação e invenção social.
Holt (1971)	Aplicação de novos padrões sociais objetivando o bem-estar.
Mulgan et al (2007)	Novas ideias implementadas e motivadas pela necessidade social.
Pol e Ville (2009)	Novas ideias que trazem impactos positivos para a qualidade de vida.
Bignetti (2011)	Conhecimento aplicado às necessidades através de cooperação gerando novas soluções.
Delgado (2016)	Criação de novas relações sociais com o objetivo de reforçar a capacidade de ação das pessoas, tendo como principal característica a construção de novas parcerias para satisfazer as necessidades sociais.

Fonte: Silva, 2018 p. 35

Karam (2014) destaca a inovação social como a busca da qualidade de vida de uma sociedade focada no sujeito, sendo esse capaz de transformar seu espaço. Entende-se a educação de qualidade como inovação social.

RESULTADOS

A pesquisa utilizou a base de indexação BDTD, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que reúne textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, e dissertações defendidas no exterior, por brasileiros. A consulta foi realizada em junho de 2023. Os descritores utilizados para esta pesquisa foram “Políticas Públicas”, “Inovação Social”, “Direitos Humanos”, “Educação de Qualidade”. Utilizamos o operador booleana “AND”, e o operador de proximidade “aspas”. Os descritores utilizados foram: Direitos Humanos e Qualidade Educacional. Os filtros para recorte foram: tese, ano, educação e país, e busca entre os anos de 2020 e 2023, nos idiomas português/ inglês.

Foram encontradas 74 teses. Após a leitura flutuante dos resumos, o recorte selecionado focou nas políticas públicas e/ou políticas educativas. Pesquisas fora desta delimitação foram descartadas. Ao final, foram selecionadas 3 (três) teses.

O descritor “Políticas públicas” foi encontrado em 3 (três) teses selecionadas num total de 59 incidências, o que demonstra o interesse de pesquisadores e a relevância desta temática. Acredita-se que a realização de pesquisas sobre este



descriptor se deve ao fato de que Políticas Públicas bem planejadas asseguram 454 qualidade de vida, garantindo condições dignas aos sujeitos.

Já o descriptor: “Inovação Social”, apresentou baixo índice de ocorrência. Encontrado em 2 das teses, alerta sobre a necessidade de ampliar-se a discussão, tendo em conta sua relevância na constituição de novas políticas e possíveis soluções sociais e educacionais.

Sobre a “Educação de qualidade”, observou-se a existência de várias conceituações e interpretações, o que exige um trabalho mais aprofundado e sistematizado em pesquisas relativas a essa temática. Entre as discussões, a sustentação do tema pauta-se na condição e atuação dos sujeitos: professores, gestores e estudantes. Esses, lidos como responsáveis, promotores e receptores da educação.

Em relação aos “Direitos Humanos” o descriptor utilizado apareceu em 2 das 3 teses selecionadas totalizando um total 890 incidências, expressando a importância do tema e sua posição primordial na constituição de políticas e na garantia da educação de qualidade como base da cidadania.

CONCLUSÃO

Este estudo investiga a relação entre inovação social, direitos humanos e educação de qualidade no contexto das políticas públicas educacionais. Utilizando revisão sistemática da literatura, o trabalho identifica uma lacuna no conceito de “inovação social” e na sua aplicação no campo educacional. Os resultados revelam um interesse crescente em políticas públicas, mas destacam a necessidade de ampliar as discussões sobre inovação social e qualidade educacional, integrando a a pauta dos direitos humanos nas pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

KARAM, C. A. **Legitimando uma inovação social**: O caso do corpo de bombeiros voluntários de Joinville. 2014. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Administração, Cpga, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.



LENCINI, C. A. dos S. **A implantação de inovação social por organizações participantes da matriz do empreendedorismo social.** 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração, Administração, Unisinos, São Leopoldo, 2013.

SILVA, K. **Inovação Social na Educação Básica: Um estudo de caso sobre o laboratório de Experimentação Remota da UFSC/** 2018. 134p.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE (DES)FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EMBATES E TENSÕES

Educational policies to (de)finance Brazilian higher education: clashes and tensions

456

Diana Gurgel Pegorini¹
Flávia Kruk Faot²

Palavras-chave: Políticas educacionais; Financiamento da educação superior; Educação superior Brasileira.

Keywords: Educational policies; Financing higher education; Brazilian higher education

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo são Políticas Educacionais, em específico sobre as políticas de financiamento da educação superior brasileira no período de 2010 a 2022, das Universidades Federais do Estado do Paraná. O objetivo geral da pesquisa é apresentar as políticas educacionais de financiamento para a educação superior Brasileira, no período acima mencionado, desvelando como o financiamento nas universidades federais se concretizaram, apontando seus embates e tensões. As universidades analisadas foram: a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Há uma percepção de que na última década o financiamento para a educação superior foi significativamente afetado, considerando a precarização da infraestrutura das instituições de ensino que compõem a Rede Federal de Ensino. Esta pesquisa buscará responder, portanto, ao seguinte problema de pesquisa: quais eram as políticas de financiamento para a educação superior, no período de 2010 a 2022?

O método escolhido para realização da pesquisa foi o método dialético (Triviños, 2015), considerando o sistema econômico vigente. O tipo de pesquisa foi o bibliográfica e documental com a abordagem qualitativa (Marconi e Lakatos, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Mestre e doutora em educação, Instituto Federal do Paraná e diana.pegorini@ifpr.edu.br.

² Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, faot.flavia@gmail.com



Para a educação, há a garantia de que ela é direito de todos e dever do Estado. Para isso está estabelecido constitucionalmente a gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos de educação. A Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996) garantem “[...] o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, [...]” (Brasil, 1988 e 1996). Há ainda a meta 12 do PNE (2014-2024) “de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos [...]” (Brasil, 2014, p. 11).

O Governo Federal, ao destinar recursos muito aquém das demandas existentes para as universidades públicas, expressa a sua política para área, uma vez que as Políticas Públicas, segundo Silva (2001, p. 37) “constitui um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogo de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais”.

Ainda que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, segue sendo dever do Estado financiar todas as instituições de ensino da Rede Federal de Ensino, aqui em especial a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Tecnológica do Paraná.

RESULTADOS

No período analisado de 2010 a 2022, segundo o Dieese (2024) o crescimento nominal dos investimentos federais para a UFPR foi de 77,6% (setenta e sete vírgula seis por cento) mas, em valores reais, considerando a inflação no período (IPCA médio) foi de 2010 a 2014, um aumento de 12% (doze por cento) e de 2014 a 2022 foi registrado uma redução de 22,5% (vinte e dois por cento vírgula cinco). O Dieese (2024) aponta que a redução dos investimentos federais ficam mais evidentes quando se constata que o valor investido por estudante entre 2014 a 2024 reduziu na ordem de 19,7% (dezenove vírgula sete por cento). Já na UTFPR no período, em valor nominal, teve um aumento nos investimentos federais na ordem de 180,5% (cento e oitenta vírgula cinco por cento). Em valores reais, de 2010 a 2018, o crescimento foi



de 59,3% (cinquenta e nove vírgula três por cento) e de 2018 a 2022, sofreu uma 458 redução de 13,9% (treze vírgula nove por cento). E o valor investido por estudante foi reduzido em 25,3% (vinte e cinco vírgula três por cento) no período estudado.

Fica evidenciado que há problemas no que se refere aos recursos direcionados às universidades estudadas, especialmente porque eles não foram suficientes para manter o patamar de despesas por estudante em níveis minimamente aceitáveis. O Dieese (2024) apontou redução mais expressiva dos investimentos apareceram no período de 2020 a 2022.

As autoras acreditam que está em curso uma política de desfinanciamento das Universidades Federais na última década, de forma mais acentuada no período de 2020 a 2022. O desfinanciamento imposto traz, entre tantas consequências, o embate e as tensões para continuar a ofertar o ensino de forma pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 ago. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 31 ago. 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Financiamento das Universidades Federais no Brasil entre 2010 e 2022:** uma abordagem preliminar. Brasília, ERDF, 2024. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Y6WYqYWddAnc3kAzO8GGqEnxvTI3a70U/view>>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais:** teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.



TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a 459
pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. – 23. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2015.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
www.aberta.org

LEAD
LABORATÓRIO DE
EDUCAÇÃO E
INOVACÃO

Università
degli Studi
di Ferrara

EURESIS

SIREF
SISTEMA DE
INFORMAÇÃO E
RELAÇÕES
EXTERNAIS

Universidade do Rio de Janeiro

UNIPORTO
FACULDADE DE PEDAGOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

INCEP
ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

460

Purposes of Higher Education: between commodification and emancipation

Flávia Kruk Faot¹
Diana Gurgel Pegorini²

Palavras-chave: Educação superior; Mercantilização; Emancipação.

Keywords: Higher Education; Commodification; Emancipation.

INTRODUÇÃO

Este recorte de pesquisa busca discutir as influências da mercantilização na educação superior, temática que ganha cada vez mais relevância com a exacerbada privatização (Brasil, 2024) e incorporação de lógicas e propósitos empresariais nos processos educativos brasileiros (Serafim, 2011).

Nesse contexto em que a educação passa de um direito para uma mercadoria (Gisi, 2021), constitui-se a seguinte problemática: como as políticas públicas voltadas à educação superior, com foco na influência da mercantilização, impactam nos propósitos educacionais? E como objetivo, espera-se investigar como as políticas públicas voltadas à educação superior, com foco na influência da mercantilização, impactam nos propósitos educacionais.

Para atingir tal fim, empregou-se uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) e análise documental (Bardin, 2016).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mercantilização é uma das marcas da ascensão neoliberal à hegemonia contemporânea. Serafim (2011) aponta que as características dessa ideologia – como a financeirização da economia e a redução do papel do Estado – passaram a reverberar na aproximação dos processos educativos aos propósitos e à racionalidade mercadológicos.

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, faot.flavia@gmail.com

² Mestre e doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná, diana.pegorini@ifpr.edu.br



Por outro lado, a emancipação pressupõe a existência de uma estrutura social ⁴⁶¹ opressora, que utiliza múltiplos artifícios na manutenção das desigualdades que privilegiam uma minoria hegemônica que busca instaurar o senso de imutabilidade do *status quo*. Ou seja, emancipar-se representa uma libertação dessas amarras, e ocorre a partir do desenvolvimento da consciência crítica perante a realidade. Ao contemplar suas ações como potências de transformação, o homem deixa de ser controlado pelos caprichos das classes dominantes e passa a agir de maneira reflexiva e guiada por suas próprias finalidades (Freire, 2021).

RESULTADOS

As políticas públicas brasileiras voltadas à educação superior, especialmente a partir da década de 1990, passaram a fomentar a expansão da rede privada e a estipularem processos regulatórios alinhados com os interesses mercadológicos (Moreira, 2023). Nessa dinâmica, também foram afetados os propósitos dos processos educativos.

A mudança de paradigmas propagada pela lógica do mercado fomenta a aproximação das instituições de educação superior à dinâmica empresarial, tornando-as adeptas aos padrões de eficiência e eficácia definidos e avaliados pela administração central, priorizando o aumento da produtividade e a redução de custos (Dias Sobrinho, 2002).

No que tange os processos de ensino-aprendizagem, passam a perdurar currículos pragmáticos que reiteram valores de performatividade e individualismo (Dias Sobrinho, 2002), além de uma priorização exacerbada das demandas atuais do mercado, o que pode ser problemático ao se considerar a volatilidade dessas expectativas (Gisi, 2021).

Além disso, os produtos dessa educação são aferidos a partir de avaliações estandardizadas criteriosais, definidas, por Afonso (2005), como provas padronizadas e objetivas, que abrangem critérios previamente definidos e geram resultados que podem ser comparados, estimulando a competitividade.

Em um movimento contrário, institui-se a formação humana plena, que, para além da técnica, comporta as dimensões ética, política e social, se articulando com os



[...] processos de socialização, como o desenvolvimento da consciência crítica com a capacidade de reflexão autônoma e fundamentada com as atitudes diante da vida em sociedade, com os valores da cidadania, a construção da identidade nacional, com a ética planetária (Dias Sobrinho, 2002, p. 19). 462

Portanto, para as autoras, ao passo em que se reitera a significação de uma formação que englobe os conhecimentos técnicos, defende-se, igualmente, uma educação compromissada com o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência crítica e reflexiva perante a realidade. Com a articulação desses elementos, é possibilitada uma práxis emancipadora, que caminha com as percepções de Freire (2021).

Por fim, nessa perspectiva, a avaliação não deve ser vista apenas como uma forma de propagar a padronização dos processos educativos aos moldes mercadológicos e nem de ranqueamento quantitativo das instituições. A avaliação pode ser um espaço de participação, que acolhe todos os envolvidos nas práticas educativas e indica, mediante a colaboração e o diálogo, caminhos para o alcance de uma educação com qualidade social (Afonso, 2005).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Lauren. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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



Atlas, 2008.

463

GISI, Maria Lourdes. **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: a educação superior em perspectiva. Curitiba: Appris, 2021.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v.13, n.1, p. 9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851/24600>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. A educação superior na conjuntura de fragilização da democracia no brasil: impactos sobre as condições da oferta e do financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/125303>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de Ensino Superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/N6LMKPhnS96Ls3YDxy4Xxtt/>. Acesso em: 08 ago. 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

COMPANHIA
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMO FATOR DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA FORMAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ IFPR

464

Pedagogical Strategies as a Factor for Retention and Success in Student Training in Professional Qualification Courses at the Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Jaqueline Jankovski¹
Ana Lucia Berno Bonassina²
Melissa Anze³
Patrícia Daniela Maciel⁴
Valéria Borges Ribeiro⁵

Palavras-chave: Permanência; Êxito; Qualificação Profissional; Estratégias Pedagógicas; Metodologias Pedagógicas.

Keywords: Retention; Success; Professional Qualification; Pedagogical Strategies; Pedagogical Methodologies.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como missão formar cidadãos qualificados em diversas áreas do conhecimento, oferecendo Educação Profissional e Tecnológica em cursos de qualificação profissional, técnicos, graduação e pós-graduação. Essas instituições são fundamentais para a política educacional, integrando ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) se alinha a essa missão, proporcionando uma educação de excelência, pública, gratuita e socialmente referenciada.

Diante da importância dos cursos de qualificação profissional como via de

¹ Mestranda em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. jaqueline.jankovski@ifpr.edu.br.

² Doutora em Ciência e Tecnologia Ambiental, Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. ana.bonassina@ifpr.edu.br.

³ Mestre em Musicologia Histórica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. melissa.anze@ifpr.edu.br.

⁴ Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. patricia.maciell@ifpr.edu.br.

⁵ Mestre em Teoria Econômica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. valeria.ribeiro@ifpr.edu.br.



acesso ao mercado para trabalhadores, esta pesquisa tem como objetivo identificar ⁴⁶⁵ as estratégias pedagógicas que promovem a permanência e o êxito dos estudantes nesses cursos no IFPR. Os cursos de qualificação profissional do IFPR são regulamentados por Leis e Diretrizes Nacionais, assim como pela Resolução IFPR nº 138/2023, que define as diretrizes curriculares institucionais para esses cursos, por outras regulamentações institucionais e pelos respectivos projetos pedagógicos de cada curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está alicerçada em estudos sobre políticas curriculares e metodologias pedagógicas. Lopes e Garcia (2023) discutem como as políticas curriculares impactam a formação dos estudantes, destacando a necessidade de currículos que integrem teorias educacionais com práticas que transformam e desviam as normas neoliberais. Michael Apple (2017) enfatiza a importância de currículos que promovam a inclusão e combatam desigualdades sociais, alertando para o papel das políticas educacionais na reprodução ou transformação dessas desigualdades. Apple propõe uma visão crítica, onde o currículo deve ser centralizado na cultura e valores da vida dos estudantes para garantir o sucesso educacional.

Para a metodologia, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilitou uma interpretação sistemática dos dados coletados nos relatórios de integralização dos cursos. Os relatórios são documentos que têm o objetivo de traduzir as experiências vividas pelos estudantes e docentes durante o curso. São preenchidos pelos coordenadores ao final do curso, com os respectivos quantitativos (ingressantes e concluintes), com as atividades realizadas e com as estratégias pedagógicas utilizadas. Foi realizada análise de conteúdo de 29 relatórios de integralização de um total de 75 cursos de qualificação profissional ofertados pelo IFPR em 2023, o que possibilitou categorizá-los em três grupos, conforme os índices de permanência e êxito: alto, médio e baixo.



RESULTADOS

Nos cursos classificados como de alto índice, que tiveram taxas de conclusão entre 68% e 100%, observou-se a utilização de diversas metodologias e estratégias pedagógicas, como o uso de recursos tecnológicos (tablets, computadores e celulares), jogos digitais, e visitas técnicas. Elaboração de aulas teóricas e práticas, voltadas aos interesses dos estudantes, a partir de projetos, módulos e fundamentadas em concepções do trabalho como princípio educativo, bem como de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos, culturais e profissionais com a valorização dos saberes e experiências anteriores. Esses cursos também se destacaram pela relação da estruturação e oferta do curso ao público-alvo, pela personalização do ensino, adaptando as atividades à realidade dos estudantes, muitos dos quais já atuavam na área e buscavam aprimoramento profissional e do mundo do trabalho, bem como suporte de alimentação, material didático, adaptação de horário, aulas híbridas ou totalmente a distância.

Nos cursos com médio índice, com taxas de conclusão entre 34% e 67%, o público-alvo era majoritariamente composto por adultos de baixa renda, atuantes ou não na área do curso. Embora esses cursos também tenham buscado aliar teoria e prática e utilizado estratégias pedagógicas diversificadas, os desafios para o êxito dos estudantes foram mais pronunciados, incluindo questões como incompatibilidade de horários e dificuldades com transporte.

Por outro lado, nos cursos com baixo índice de êxito, onde as taxas de conclusão variaram entre 0% e 33%, a análise sugeriu uma menor diversidade de estratégias pedagógicas, predominando abordagens mais tradicionais. O público-alvo desses cursos era majoritariamente composto por estudantes da comunidade local, que enfrentaram desafios semelhantes aos observados nos cursos de índice médio, como a incompatibilidade de horários.

A pesquisa concluiu que a diversidade de recursos e metodologias pedagógicas é crucial para a permanência e o êxito dos estudantes. Recomenda-se



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



TRANSIÇÃO E CONTINUIDADE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA DOS CICLOS 2014-2024 E 2024-2034

468

Transition and Continuity in the National Education Plan: Comparative Analysis of the 2014-2024 and 2024-2034 Cycles

Eduarda Venturini Câmara¹
Razan Alfahel²
Mauriane Gomes da Silva³

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE); Políticas Educacionais; Análise Comparativa; Educação Brasileira; Inclusão e Equidade.

Keywords: National Education Plan (NEP); Educational Policies; Comparative Analysis; Brazilian Education; Inclusion and Equity.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento crucial para orientar políticas educacionais no Brasil. Com o término do PNE 2014-2024, é essencial avaliar os avanços e desafios enfrentados, além de analisar as diretrizes do próximo ciclo, o PNE 2024-2034, em discussão no Congresso. Este momento é decisivo para garantir a continuidade das melhorias na educação, mantendo o foco na inclusão, equidade e inovação.

Este estudo compara os dois planos nacionais, destacando as semelhanças e diferenças entre o PNE vigente e a nova proposta. A análise é fundamental para identificar continuidades e mudanças nas políticas educacionais, oferecendo uma visão crítica que pode influenciar debates e formulações futuras.

A pesquisa utiliza a análise documental dos textos dos PNEs, complementada por revisão de literatura e depoimentos de especialistas. A comparação das metas e estratégias de ambos os planos considera os contextos político, econômico e social em que foram elaborados, com o objetivo de avaliar como o novo PNE pode atender

¹ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, eduarda.camara@pucpr.edu.br;

² Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, razanghattas5@gmail.com;

³ Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, maurianerosamiguel@gmail.com.



às necessidades educacionais do Brasil contemporâneo.

469

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ministério da Educação (MEC) e o Congresso Nacional são os principais responsáveis pela formulação e aprovação do PNE, que contou com a participação de diversos setores da sociedade. Embora o plano seja considerado necessário, sua implementação exige esforços conjuntos de todos os níveis de governo e da sociedade, o que se torna ainda mais desafiador em um cenário de cortes orçamentários, especialmente na educação, que dificultam o alcance das metas estabelecidas (Duarte; Mendes, 2018).

O PNE 2014-2024, após quase quatro anos de tramitação no Congresso, entrou em vigor em 25 de junho de 2014, conforme a Lei 13.005/2014. Ele abrange diversos níveis e modalidades da educação brasileira e foi formulado com base em diretrizes de órgãos como MEC, CONAE, CNE e PDE. A Conferência Nacional de Educação de 2010 teve papel fundamental na elaboração do plano.

Embora o PNE seja ambicioso, sua concretização enfrenta desafios significativos, especialmente devido à conjuntura política e econômica do país e aos cortes orçamentários, inclusive na educação. A análise do PNE permite uma reflexão sobre seu impacto na educação brasileira e o progresso de suas metas e estratégias.

RESULTADOS

O PNE 2024-2034, em discussão, apresenta diferenças significativas em relação ao PNE 2014-2024. A Meta 7 do PNE 2014, que focava na qualidade da educação básica com metas para o Ideb, foi revisada no PNE 2024, sendo substituída pelas Metas 5 e 18, que garantem a aprendizagem com foco na equidade, sem mencionar o Ideb.

A educação digital, ausente no PNE 2014, é incorporada como Meta 7 no PNE 2024, promovendo o uso crítico das tecnologias da informação. Além disso, a Meta 8 do PNE 2024 adota uma abordagem mais inclusiva, especialmente para a educação indígena, quilombola e do campo, sem paralelo direto no PNE 2014.



A Meta 9 do PNE 2014, que visava erradicar o analfabetismo, foi reformulada na Meta 10 do PNE 2024, focando na ampliação da alfabetização e conclusão da educação básica para jovens, adultos e idosos. 470

No tocante ao investimento em educação, a Meta 20 do PNE 2014, que buscava atingir 10% do PIB, não tem menção no PNE 2024. No entanto, permanecem metas como a universalização da pré-escola e a ampliação da educação infantil em creches. A alfabetização, antes prevista até o final do 3º ano do ensino fundamental, agora deve ser concluída até o final do 2º ano (Meta 3 do PNE 2024).

A educação em tempo integral, antes estipulada para alcançar 50% das escolas públicas, agora busca ampliar a oferta sem especificar uma quantidade exata. A educação especial, abordada na Meta 4 do PNE 2014, evoluiu para a Meta 9 do PNE 2024, que garante acesso e aprendizagem para estudantes com deficiência, incluindo a educação bilíngue para surdos.

A educação profissional e tecnológica, antes focada em triplicar matrículas, agora visa ampliar o acesso e a permanência dos estudantes. No ensino superior, as Metas 12 e 13 do PNE 2014 buscavam elevar a taxa de matrícula e a qualidade. No PNE 2024, as Metas 13 e 14 se concentram na ampliação do acesso, permanência e conclusão da graduação, com ênfase na equidade.

Na pós-graduação, a Meta 14 do PNE 2014, que previa a ampliação da formação de mestres e doutores, foi aprimorada na Meta 15 do PNE 2024, promovendo equidade e inclusão. Quanto à formação de professores, as Metas 16 e 15 do PNE 2014 foram unificadas na Meta 16 do PNE 2024, que assegura formação e condições de trabalho adequadas.

A gestão democrática continua prevista em ambos os documentos. As mudanças priorizam qualidade, equidade e inclusão, refletindo o não cumprimento total das metas de 2014 e a necessidade de ajustes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 ago. 2024



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: PL 2614/2024, de [data da publicação]. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034/> . Acesso em: 27 ago. 2024

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; MENDES, Claudinei Magno Magre. As políticas de educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): análise da materialização das propostas do plano. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, v. 23, n. 48, p. 173–193. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1124>. Acesso em: 02 set. 2024



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADES DO PARANÁ

472

Strategies to promote sustainability in Higher Education Institutions: A case study in Paraná universities

Anderson Teixeira Renzcherchen¹
Silvio Roberto Stefani²

Palavras-chave: Sustentabilidade; Instituições de Ensino Superior; Estratégias; Estudo de caso; Paraná.

Keywords: Sustainability; Higher Education Institutions; Strategies; Case study, Paraná.

INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita neste resumo tem como objetivo analisar as estratégias das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A relevância desse estudo se dá pelo papel fundamental que as IES exercem na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Para atingir esse objetivo, foi utilizada a metodologia proposta por Bardin (2021) para a análise de conteúdo, categorizando as estratégias e implementações das IES em relação aos ODS, suas parcerias e colaborações, bem como os desafios encontrados e sugestões para melhorias. O resumo apresenta os resultados da pesquisa, incluindo uma revisão bibliográfica sobre as abordagens multidimensionais das IES em relação às questões de sustentabilidade e dos ODS.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas é composta por um conjunto de 17 ODS que visam erradicar a pobreza, promover a igualdade social e reduzir o impacto ambiental das atividades humanas. Segundo Stefani, Tribeck e

¹ Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e a.renzcherchen@gmail.com.

² Doutor em Administração, Universidade Estadual do Centro-Oeste e silviostefano@unicentro.br.



Renzcherchen(2024), as Instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental ⁴⁷³ na implementação desses objetivos, pois são responsáveis pela formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, além de desempenharem importantes atividades de pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento sustentável.

A literatura recente tem destacado a importância das IES no contexto dos ODS, abordando desde sua responsabilidade social e ambiental até a relação com as comunidades locais e o setor produtivo. Por exemplo, Fioreze (2022) destaca o papel das universidades comunitárias no engajamento com os ODS e na promoção do desenvolvimento regional. Smallbone e Paes (2022), por sua vez, apresentam um estudo de caso sobre a colaboração entre uma universidade e uma associação setorial para a melhoria da capacidade nacional de soldagem e contribuição para os ODS.

Além disso, há uma crescente pressão por parte da sociedade e dos órgãos de fomento à pesquisa para que as IES adotem práticas mais sustentáveis em suas atividades e promovam a transição para uma economia de baixo carbono. Nesse sentido, Sousa, Rodrigues e Cançado (2022) destacam a importância dos *rankings* acadêmicos que consideram os impactos das universidades em relação aos ODS, como uma forma de incentivar as IES a considerarem as dimensões sociais e sustentáveis em suas atividades.

Para a análise dos resultados dessa pesquisa, será utilizado o modelo proposto por Bardin (2021) para a análise de conteúdo, que envolve a categorização das estratégias e implementações das IES em relação aos ODS. Esse modelo permite identificar as principais tendências, desafios e sugestões para a promoção de um ensino superior mais sustentável e contribuinte para a Agenda 2030 da ONU.

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo apontam que as IES brasileiras estão adotando diversas estratégias para o engajamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. A análise de conteúdo realizada com base nas informações coletadas permite identificar as principais



tendências, desafios e sugestões para a promoção de um ensino superior mais ⁴⁷⁴ sustentável e contribuinte para a Agenda 2030 da ONU.

Em relação às estratégias adotadas pelas IES, foi possível verificar que as parcerias e colaborações são frequentes, especialmente com instituições de pesquisa e organizações da sociedade civil. As IES também estão implementando medidas para reduzir o impacto ambiental de suas atividades, como o uso de energias renováveis e a gestão de resíduos. Além disso, há uma preocupação em incluir a temática dos ODS nos currículos dos cursos e nas atividades de extensão universitária.

No entanto, ainda existem desafios a serem superados para garantir um engajamento efetivo e sustentável das IES com os ODS. Um dos principais desafios é a falta de integração entre as áreas do conhecimento, o que pode dificultar a adoção de iniciativas multidisciplinares e comprometer a efetividade das ações. Outros desafios identificados incluem a falta de recursos financeiros e humanos adequados e a necessidade de conscientização e capacitação dos diversos atores envolvidos.

Por fim, sugere-se a implementação de uma abordagem integrada e multidimensional para o engajamento das IES com os ODS, que leve em consideração não apenas as questões ambientais, mas também as dimensões sociais e econômicas. É necessário também o fomento de parcerias com diferentes setores da sociedade, promovendo a cooperação acadêmica na promoção do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

FIGUEIRE, C. As universidades comunitárias e os ODS: entre o compromisso com o bem público e a submissão ao mercado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85495>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SMALLBONE, C.; PAES, L. E. DOS S. O Papel da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Associação Brasileira de Soldagem (ABS) em Relação à Capacidade Nacional de Soldagem no Brasil para Se Alcançarem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Propostos pela Organização das Nações



Unidas (ONU). **Soldagem & Inspeção**, v. 27, 2022. DOI: 475
<https://doi.org/10.1590/0104-9224/SI27.19>.

SOUSA, M. S. C.; RODRIGUES, W.; CANÇADO, A. Os rankings acadêmicos e suas relações com os ODS: estudo de caso na Universidade Federal do Tocantins. **COLÓQUIO-Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 19, n. 1, jan/mar, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26767/2373>.

STEFANI, S. R., TRIBECK, P. M. DE A.; RENZCHERCHEN, A. T. (org.) Os objetivos de desenvolvimento Sustentável: uma visão interdisciplinar. 1º ed. Curitiba: CRV, 2024. Disponível em <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/38545-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-bruma-visao-interdisciplinar>. Acesso em: 02 ago. 2024.



A FORMAÇÃO SUPERIOR DAS GESTORAS UNIVERSITÁRIAS EM IBERO-AMÉRICA 476

The Higher Education of University Managers in Ibero-America

Marlene de Oliveira¹

Palavras-chave: 1; Gestora 2; História 3; Ensino Superior 4; Educação 5; Ibero-América

Keywords: 1; Manager 2; History 3; Higher Education 4; Education 5; Ibero-America

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da emancipação feminina, é possível pensar que a educação tem sido fator importante que contribuiu para mudanças e compreensão da mulher na busca por seu espaço social. Este estudo é parte integrante da tese de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) na linha de pesquisa da História da Educação e tem como problema da pesquisa: qual a formação superior para o cargo de gestora universitária dos países em Ibero-América?

Como objetivo geral de conhecer a formação acadêmica por meio das ações governamentais que deram o acesso das mulheres à educação superior, especialmente nos países *Brasil e Argentina, Espanha, México*. O procedimento metodológico adotado o da abordagem qualitativa, juntamente com pesquisa bibliográfica e documental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mulheres têm ganho o processo de ampliação do acesso à educação superior. No entanto, o acesso a posições de gestoras no trabalho, não alcançaram a mesma representação de acordo com a sua formação. A inserção na pesquisa científica apresenta uma redução ainda maior em relação aos homens.

O fato de que a cooperação ibero-americana seja um modelo flexível no qual os países se somam em função de suas prioridades nacionais, permite que sejam os

¹ Doutora em Educação (PUCPR), email: marlene.oliveira@ifpr.edu.br



próprios países os que proponham novas iniciativas que vão somando ao apoio de 477 novos países.

Espanha, México, Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai lideram a participação nos programas e iniciativas da cooperação ibero-americana. Seguem-se Equador, Paraguai e Peru que participam em 18 de 25 programas e iniciativas de cooperação vinculadas à Secretaria-Geral Ibero-americana. (RED INDICES, 2019, p. 13).

Os principais instrumentos de Cooperação Ibero-americana são os programas e iniciativas de colaboração intergovernamental que permitem aos países trabalharem horizontalmente para promover objetivos de desenvolvimento consentidos entre todos eles. Estudos sobre a mulher em instituições de ensino superior em Ibero-América contribuem para a promoção do acesso das mulheres tornando-se:

uma prioridade para a maioria dos Estados Membros e as crescentes taxas de participação na educação superior são uma tendência global ainda maior. Porém, grandes disparidades ainda persistem e constituem uma fonte maior de desigualdade. Governos e instituições devem estimular o acesso, a participação e o sucesso das mulheres em níveis de educação (UNESCO, 1998, p. 3).

Apesar de as mulheres terem ampliado o acesso à educação superior, no entanto, alcançar posições de trabalho não logrou a mesma representação, considerando a sua formação.

RESULTADOS

As gestoras incluídas nesta pesquisa teve como critério, serem mulheres, maiores de 18 anos e que exercem ou exerceram o cargo de gestora universitária no período de 2010 a 2020. Nos países de língua espanhola, tive 2 respondentes da Argentina, 2 do Peru, 2 do México e 7 da Espanha, totalizando 13 gestoras. No Brasil, a pesquisa foi enviada para gestoras do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e tive 29 respondentes.

Observei que para as 13 gestoras de língua espanhola, as escolhas das áreas de formação são bem diversificadas, tais como: 2 das Ciências Jurídicas, 5 das Ciências da Sociais, 1 das Ciências humanas, 2 das Ciências da Saúde, e 2 de outras



áreas. Notei que a formação diversificada extrapola a tradição das humanidades, pois a área de ciências sociais representa a maior formação, seguida da área das ciências jurídicas, área da saúde, e surpreendentemente, a área das ciências humanas detêm o menor número de gestoras com essa formação.

Observei que a maior área de formação das entrevistadas brasileiras é a das ciências humanas com 13, seguida da área da saúde com 5, depois de ciências sociais aplicadas com 4, ciências exatas com 3 e das ciências jurídicas com 2, sendo a menor procura e outra área com 3.

Desta forma, mesmo que os índices em ibero-américa apontam as ciências humanas como tendo o maior número de matrículas do sexo feminino, no caso das gestoras de países de língua espanhola, esse índice não se confirmou, devido a formação diversificada das gestoras. Se confirma no caso das gestoras brasileiras, pois a formação majoritária é nas áreas das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas, 2019. Disponível em: <link>https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 10 abr. 2023

INDICES, Red. **Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior**. 2019. Disponível em: <link> <https://www.redindices.org> Acesso em: 12 jun. 2024.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa. Acesso em: 6 fev. 2024.



9. EDUCAÇÃO, ESTADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM ÁFRICA

Coordenação:

479

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Avaliação:

Ana Sara Castaman

Anderson Teixeira Renzcherchen

Eliane Küster

Elza Fagundes da Silva

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Lando Emanuel Ludi Pedro

Liliamar Hoça

Milagros Elena Rodriguez

Olmira Bernadete Dassoler

Rita Buzzi Rausch

Simone Regina Manosso Cartaxo

Sueli Pereira Donato

Adelaide Chonguende Luis

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

9.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Brasil e África partilham uma história política e cultural que remonta da ancestralidade aos desafios contemporâneos. Considerando os objetivos da cooperação sul-sul, no domínio da educação e da ciência, a solidariedade institucional entre as universidades brasileiras e as africanas se apresenta como uma prioridade. Ademais, a aproximação entre Brasil e África, sobretudo a lusófona, resulta de uma união que está na base da sociedade brasileira, com forte presença no âmbito educacional. Desta forma, este eixo privilegia trabalhos que estudem a educação nos países africanos, nos aspectos ligados à sua história, epistemologia, políticas, financiamento, práticas pedagógicas e tecnologias, bem como em suas relações com o Brasil, numa perspectiva crítica e atual. O eixo privilegia estudos de pesquisadores e pesquisadoras de África e Brasil cujos objetos têm como marco especial a África.



a preocupação de grandes organizações mundiais. Nos seus objetivos e 481 recomendações sobre a educação, Unicef (2019, p.5), em parceria com a União Africana, resolveu transformar a educação na África rumo à 2030 e para além. Mas isto não pode ser feito sem ter em conta a filosofia, a espiritualidade e os valores fundamentais dos africanos.

Na filosofia e na espiritualidade africanas, a forma circular, onde os indivíduos se fundem, não existe. É por isso que Barros (2022, p.60) demonstra que a forma reconhecida é hierárquica e piramidal onde encontramos o criador no topo, depois vêm os espíritos (Orixás) e os ancestrais e por último os homens. Isso significa que os homens, que são inferiores, devem prestar total respeito e honra aos ancestrais, aos espíritos e ao criador que são seres superiores; caso contrário, haverá sanções.

Em relação aos valores, Barros (2022, p.65-66) cita alguns como: ancestralidade, comunidade, mutualidade com a natureza, complementaridade, corporeidade, lucidez e oralidade. Estes valores são tão intrínsecos ao homem africano que sem eles ele é apenas uma concha vazia.

RESULTADOS OU CONSIDERAÇÕES

Na verdade, as considerações são as implicações do ser africano, da sua filosofia, da sua espiritualidade e dos seus valores, tanto morais como sociais, na sua educação. O objetivo é ver como eles influenciam a prática docente.

Comparada com a dimensão hierárquica e piramidal da filosofia e espiritualidade africanas, a prática docente ou da educação africana em geral permanece hierárquica e piramidal. Esta estrutura é composta de um corpo administrativo, os professores e os estudantes. Os órgãos administrativos e docentes, ocupando o lugar superior, não podem ser confundidos com os estudantes; aqueles que lideram e ditam o que deve ser feito. Eles merecem grande respeito e honra dos estudantes; caso contrário, haverá sanções. É raro e quase impossível ver professores e alunos se comportarem como amigos.

Quanto aos valores, estes influenciam enormemente a educação no sentido de que o direito de nascença na carreira profissional é um fator importante a respeitar; quando um aluno ou professor tem um problema, a solidariedade e o espírito



comunitário obrigam os outros a compartilhar o problema e a fornecer soluções; o 482 conhecimento e os procedimentos de aquisição são naturalmente compartilhados entre pares, “porque se espera que todos os indivíduos da mesma faixa etária tenham adquirido conhecimentos similares” (Barros, 2022, p.69).

REFERÊNCIAS

- ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. Online, p. 93–110, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/36024759/Afrocentricidade_notas_sobre_uma_posi%C3%A7%C3%A3o_disciplinar_Molefi_Kete_Asante_1_PDF. Acesso em: 21 ago. 2024.
- BARROS, A. D. S. Educação Africana: Possibilidades pedagógicas. Em **Revista de História Da África e de Estudos Da Diáspora Africana Ano XV**, N°XXVI, p.56–73, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257/24240>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- SCHMIDT GODOY, A. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. Em **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, V.35(n.3), p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- UNICEF. **Transformando a Educação em África. Uma visão global baseada em evidência para a melhoria a longo prazo**. 7p, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/106916/file/%20Africa%20Education%20Report%20Summary%20POR%20.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.



A INFLUÊNCIA DA GASTRONOMIA AFRICANA NA BRASILEIRA E A DOCÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA. ⁴⁸³

THE INFLUENCE OF AFRICAN GASTRONOMY ON BRAZILIAN GASTRONOMY AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION GASTRONOMY COURSES.

Letícia Cassiano KATANIWA¹
Alboni Marisa Dudeque Pianovski VIEIRA²

Palavras-chave: ensino superior; educação; gastronomia; docência.

Keywords: higher education; education; gastronomy; teaching.

INTRODUÇÃO

A gastronomia é um reflexo das práticas culturais, históricas e sociais que representam uma determinada sociedade. Enquanto expressão cultural, desempenha um papel central na formação de identidades e preservação de tradições. A gastronomia brasileira é o resultado da fusão de diversas influências: indígena, europeia, e especialmente a africana, que, através dos escravizados, difundiram um legado culinário riquíssimo principalmente nas regiões do Nordeste e Sudeste do Brasil. O objetivo desse estudo é explorar como essa interação – fusão de gastronomias – é abordada e ensinada nos cursos superiores de gastronomia, tendo por metodologia a análise documental (PPC de curso e ementa de disciplina) de duas instituições privadas de Ensino Superior (Universidades), situadas em Curitiba, Estado do Paraná.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gastronomia africana trouxe ao Brasil, não apenas ingredientes, mas também técnicas culinárias e práticas alimentares que foram profundamente assimiladas pela culinária brasileira. Segundo Dunand (2003), o continente africano apresenta uma grande diversidade alimentar, que se reflete no uso de grãos como

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

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



milho e o sorgo, tubérculos como inhame, e a utilização de ervas e especiarias para 484 intensificar sabores. As técnicas de cozimento, demandam do uso de fogo direto e a prática de defumação é elemento bastante comum.

No Brasil, conforme Cascudo (2004), a culinária africana foi adaptada às condições locais e à disponibilidade de ingredientes. Um dos principais exemplos é o uso da mandioca, que foi incorporada às receitas africanas. Araújo (2005) nos conta que a presença africana no Brasil é marcante na utilização de ingredientes como o azeite de dendê, mandioca e diversas especiarias.

A comida no contexto das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, também merece importância, pois conforme destaca Lima (2010), alguns pratos como o amalá (feito com quiabo e dendê), são associados às oferendas aos orixás, refletindo uma continuidade das práticas religiosas africanas no Brasil. Ainda hoje permanecem a relação estreita entre alimentação e espiritualidade, evidenciando forte conexão cultural e simbólica entre os dois territórios. Pratos conhecidos pela população brasileira como acarajé, vatapá e feijoada, são preparos que servem também, para oferenda aos orixás. Esses pratos são símbolos de resistência cultural e mantêm vivas as tradições trazidas pelos africanos escravizados, como apontam autores como Silva (2008) e Lima (2010).

RESULTADOS

No contexto acadêmico, através do estudo documental do projeto pedagógico de curso, disciplinas e ementas, das duas Universidades escolhidas, denota-se que em ambas instituições; a herança culinária é estudada como parte de um processo de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Silva (2010) destaca que, no ensino superior de gastronomia, a abordagem das práticas alimentares de origem africana vai além da técnica culinária, integrando aspectos históricos, culturais e sociais. Ressalte-se que esta visão é crucial para formar profissionais que não só dominem a técnica, mas que também compreendam o valor cultural intrínseco a essas práticas. Nas duas universidades, a relação entre as gastronomias africana e brasileira são abordadas de forma interdisciplinar. O docente não se limita a ensinar a preparação dos pratos, mas também, realiza



discussões das tradições culinárias, história da escravidão, resistência cultural e 485 adaptação de ingredientes africanos ao contexto brasileiro. Conforme menciona Oliveira (2015), essa abordagem multidimensional permite aos alunos compreenderem a culinária afro-brasileira como um patrimônio cultural que deve ser preservado e promovido. Ainda, a incorporação dessas tradições no contexto de uma aula de gastronomia, permite que os estudantes desenvolvam uma apreciação mais profunda da diversidade cultural e da importância da gastronomia na construção de identidades. O docente, ao ensinar sobre a influência africana na culinária brasileira, promove a conscientização sobre a relevância do resgate e valorização das tradições culinárias afro-brasileiras, o que se reflete no crescente interesse por essas práticas em projetos de extensão e pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria H. **Culinária e Identidade: a Influência Africana na Gastronomia Brasileira**. São Paulo: Cultura 2005.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- DUNAND, F. **Alimentation en Afrique noire**. Paris: Éditions Karthala, 2003.
- LIMA, Vagner G. **Comida e religião: O sagrado no prato afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- OLIVEIRA, Ana L. **Sincretismo e Resistência: a Feijoada como Patrimônio Cultural**. *Jornal de História Social*, v. 8, n. 2, 2015, pp.123-140.
- SILVA, Alberto da C. **A manilha e o libambo: A África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.



10. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenação:

486

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Avaliação:

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Cleber Lopes

10.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Esse eixo pretende oferecer espaços para problematizar a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender, na educação formal e não formal, em diversos níveis e contextos. Objetiva ainda discutir o surgimento de novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede. Inclui ainda os seguintes temas correlatos: tecnologias emergentes e ambientes digitais de aprendizagem, aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua, jogos e gamificação na educação, o uso educacional das redes sociais e de realidade aumentada, tecnologias assistivas, metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, literacia digital, recursos educacionais digitais, educação a distância e educação virtual.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



USO DE PROMPTS NO CHATGPT PARA ESTUDO NO MESTRADO: 487 UMA REVISÃO DE LITERATURA

Usage of prompts in ChatGPT for master's study: a Literature Review

Gabriele Vitória Oliveira Ungari¹
Raquel Pasternak Glitz Kowalski²

Palavras-chave: ChatGPT; Prompts; Educação; Inteligência Artificial; Mestrado.

Keywords: ChatGPT; Prompts; Education; Artificial Intelligence; Master's Degree.

INTRODUÇÃO

O uso de ferramentas de IA, como o ChatGPT, está crescendo em ambientes acadêmicos, especialmente em programas de mestrado. Este estudo investiga a eficácia dos prompts no ChatGPT para complementar a pesquisa acadêmica. O problema central é a falta de compreensão sobre o impacto dos prompts na obtenção de respostas úteis. O objetivo é analisar como a escolha adequada de prompts pode melhorar a pesquisa acadêmica. A metodologia envolve revisão de literatura e testes práticos, mostrando que a clareza dos prompts leva a respostas mais precisas, destacando a importância da qualidade dos prompts e da intervenção humana para alcançar criatividade e profundidade.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que desenvolve sistemas para realizar tarefas que exigem inteligência humana, como raciocínio e compreensão da linguagem (Kaufman, 2022, p. 301).

A IA inclui categorias como IA Forte, que busca replicar a capacidade humana de entender e aprender, ainda teórica. A Aprendizagem de Máquina (Machine Learning) permite que máquinas aprendam com dados por meio de algoritmos, como redes neurais inspiradas no cérebro humano. A Aprendizagem Profunda (Deep Learning), subcategoria da Aprendizagem de Máquina, utiliza redes neurais

¹ Gabriele Vitória Oliveira Ungari, Mestranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4391268783525647>

² Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2926131746008333>





resultados da IA, mas sem garantir eficácia. A qualidade do prompt é essencial para ⁴⁸⁹ gerar respostas precisas e relevantes. Ajustes nos prompts podem aumentar a originalidade do conteúdo, tornando a estruturação adequada fundamental para orientar a IA na criação de conteúdos criativos (Hessel; Lemes, 2024).

RESULTADOS

Após a revisão de literatura, a pesquisa aplicou os conceitos por meio de testes práticos com prompts. A avaliação começou com o uso do ChatGPT para ajudar na compreensão de textos acadêmicos e na explicação de conceitos complexos.

Tabela 1 – Distribuição de Artigos

Tema/Assunto	Número de artigos (CAPES)	Número de artigos (Google Acadêmico)	Número de artigos (SciELO)	Ano de Publicação
Inteligência Artificial e Educação	606	16.600	17	2019 - 2024
Inteligência Artificial e Prompts	4	4.820	1	2014 - 2024
Chatgpt e Educação	49	2.790	4	2019 - 2024
Prompts, Chatgpt e Educação	9	495	0	2019 - 2024

Fonte: As autoras (2024)

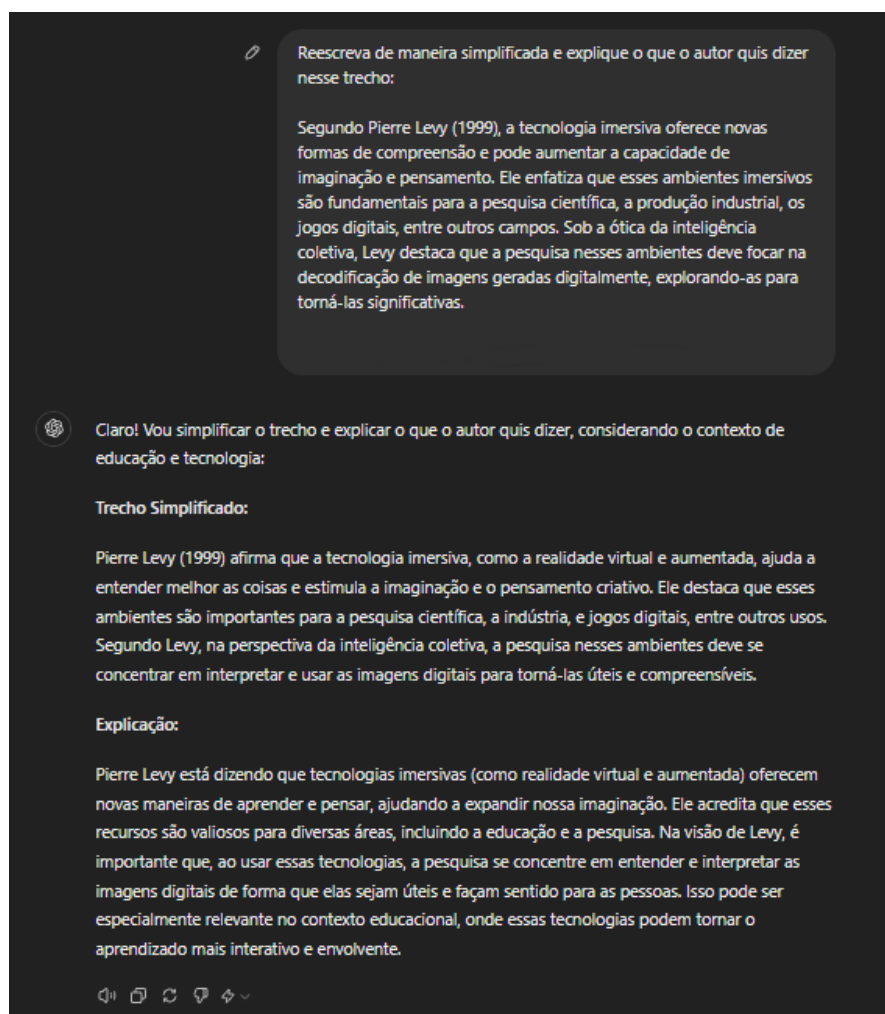
O primeiro teste envolveu solicitar a reescrita e explicação de passagens acadêmicas com o prompt: “Reescreva e explique o que o autor quis dizer neste trecho x dentro do contexto de y.” Esse método ajudou a tornar o conteúdo mais acessível.

Os resultados melhoraram à medida que os prompts se tornaram mais claros e específicos. Inicialmente, respostas imprecisas surgiram devido à ambiguidade dos prompts. Com ajustes contínuos, as respostas passaram a atender melhor às



necessidades, facilitando a compreensão dos textos e demonstrando a importância 490 de formular prompts eficazes.

Figura 1 – Prompt Melhorado



Fonte: As autoras (2024)

O ChatGPT ajudou positivamente na reescrita e compreensão de conceitos, criando resumos e esclarecendo ideias complexas. Contudo, a criatividade e profundidade das respostas dependeram da intervenção humana. A principal lição foi que a qualidade dos prompts é crucial para resultados eficazes. A ferramenta se revelou valiosa na pesquisa acadêmica, mas seu sucesso requereu uma formulação cuidadosa dos prompts e um uso criativo das respostas.

REFERÊNCIAS



DE MORAES, João Antônio; MATILHA, Adriano. **Tudo poderoso GPT.** *Revista Humanitas*, n. 162, p. 20–30, 2013.

HESBEL, Ana Maria Di Grado; LEMES, David de Oliveira. **Manual Ético para o uso da Inteligência Artificial Generativa.** *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, v. 28, n. 1, p. 119-130, 2023. doi:10.23925/1984-3585.2023i28p119-130. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1984-3585.2023i28p119-130>. Acesso em: 05 ago. 2024.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARQUES, Fabrício. **O plágio encoberto em textos do ChatGPT.** *Pesquisa Fapesp*, n. 326, p. 40–41, 2023. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/o-plagio-encoberto-em-textos-do-chatgpt/>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, e45997, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RÖHE, Anderson; SANTAELLA, Lucia. **IAS Generativas: a importância dos comandos para texto e imagem.** *Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política*, v. 16, n. 47, p. 76-94, 2023.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?.** São Paulo: Almedina, 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS USADOS PELOS PROFESSORES

492

Gamification in Basic Education: analysis of the main elements used by teachers

**Camila Aparecida Pereira¹
Daíne Cavalcanti da Silva²**

Palavras-chave: Elementos de gamificação; Educação Básica; Jogos; Sala de aula.

Keywords: Gamification elements; Basic Education; Games; Classroom.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional, o uso das metodologias ativas, entre elas gamificação, tem se tornado cada vez mais valorizado, promovendo oportunidades de engajar os alunos. O presente trabalho oriundo, do Programa de Iniciação Científica da Pontifícia Universidade Católica, o PIC-EAD tem por objetivos identificar e analisar produções acadêmicas relacionadas à gamificação, destacando quais elementos da gamificação foram incorporados nos jogos desenvolvidos e utilizados pelos professores. A pesquisa foi qualitativa e analisou artigos publicados no Brasil entre 2013 e 2023, utilizando as plataformas Scielo e Google Acadêmico. E a partir dos dados do corpus de pesquisa, foi realizada a análise da presença de elementos da gamificação em jogos nas salas de aula, os resultados indicam que os principais elementos de gamificação são desafios, *feedbacks* e *rankings*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Novas abordagens de ensino e aprendizagem têm surgido ou se reconfigurado, promovendo avanços significativos no campo da educação. Trata-se de um processo

¹ Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná vinculada à Programa de Iniciação Científica (PIC-EAD) E-mail: camila.aparecida@pucpr.edu.br

² Doutora em Educação, professora-tutora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientadora. E-mail: daíne.cavalcanti@gmail.com





feedbacks estão frequentemente presentes nas propostas analisadas. O elemento ⁴⁹⁴ desafio foi identificado em 22% das propostas, o que pode ser atribuído ao fato de que os desafios promovem um envolvimento ativo e oferecem um senso de realização a cada missão concluída. Já o *feedback* apareceu em 20% dos jogos, fornecendo informações sobre o desempenho dos usuários, auxiliando na correção de erros e na consolidação do aprendizado.

Entre os jogos analisados o "Casadinho da Química", um jogo de tabuleiro desenvolvido para alunos do 3º ano do Ensino Médio, tem o objetivo de revisar conteúdos de Química, destacou-se entre os demais por apresentar uma mecânica simples de entender, facilitado pelo *layout*, as regras claras e organizadas, a jogabilidade e até mesmo a duração do jogo. No jogo é possível identificar três elementos da gamificação, sendo eles, regras, *ranking* e recompensa. O artigo informa que os alunos foram divididos em cinco grupos, cada grupo representava uma cor de peão para andar no tabuleiro. Os grupos que venceram, ficando na 1º e 2º posição, ganharam um saco de pirulitos como uma premiação simbólica. Segundo os autores Cardoso *et al.* (2020), a recompensa visa alinhar a função educativa com o aspecto lúdico, incentivando a participação ativa na atividade.

Sendo assim, a pesquisa revelou lacunas no conhecimento sobre o conceito de gamificação e, conseqüentemente, a ausência de elementos nas práticas em sala de aula. Isso inclui a pouca familiaridade com técnicas de *design* de jogos, a implementação limitada de recompensas e *feedback*, e a falta de estratégias para incorporar desafios e missões no ensino. A combinação harmoniosa de uma mecânica acessível com elementos da gamificação pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. 1ª Edição. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamificaton.pdf. Acesso em: 30 de julho 2024.

CARDOSO, A.; BERNARDES. G; ANDRADE, L; GOULART, S. "CASADINHO DA QUÍMICA": UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE



QUÍMICA ORGÂNICA. **Revista Prática Docente**, [s. /], v. 5, n. 3, p. 1701–1716, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1701-1716.id911. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/394>. Acesso em: 13 ago. 2024. 495

MELLO, C. de M.; PETRILLO, R. P.; ALMEIDA NETO, J.R. M. de. **Metodologias Ativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 julho 2024.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
bethalmeida@pucsp.br

Esta apresentação aborda a escolarização aberta (EA) como uma abordagem que integra práticas educativas com a Pesquisa e Inovação Responsáveis (RRI), focando na formação cidadã e no letramento científico e digital dos estudantes. Através de um projeto de pesquisa colaborativa entre universidade e escola, pretende-se explorar como a pesquisa-ação-formação tem sido essencial para o desenvolvimento e a sustentabilidade de práticas educacionais críticas, construtivas e transformadoras, com potencial de inovação educacional, curricular, metodológica e tecnológica.

A pesquisa-ação-formação desenvolvida em uma escola da rede de ensino municipal de São Paulo se destaca pela sua capacidade de conectar teoria e prática, permitindo uma ressignificação constante dos conceitos educacionais abraçados em resposta às necessidades emergentes do contexto escolar. Através do *codesign*, professores, alunos e pesquisadores trabalharam juntos na cocriação de soluções educacionais que abordam diretamente os problemas reais enfrentados pelas comunidades escolares. Esta metodologia foi fundamental para promover uma educação que impulsiona a coconstrução de conhecimentos, a ressignificação da prática e da teoria e para empoderar os estudantes como agentes ativos na transformação social.

Os projetos desenvolvidos pelos estudantes mostraram uma forte conexão com a realidade deles, abordando temas como machismo, violência doméstica, xenofobia e preconceito racial. Esses temas foram tratados de maneira crítica e criativa, utilizando uma variedade de tecnologias e linguagens, desde podcasts e vídeos até teatro e poesia, envolvendo professores como orientadores dos estudantes engajados em sua aprendizagem e comprometidos ativamente na resolução de problemas de sua comunidade.

Outro ponto forte destacado é o potencial de sustentabilidade das ações realizadas. A pesquisa-ação-formação facilitou a criação de redes de compartilhamento de práticas entre a escola e a universidade, favorecendo a constituição e o compartilhamento de inovações educacionais que podem ser referência para diferentes contextos. Além disso, o envolvimento contínuo de diversos atores sociais (pesquisadores, professores, estudantes, cientistas, especialistas em temas dos projetos, membros da comunidade...) na pesquisa e na formação contribuiu para a relevância e a sustentabilidade das iniciativas, fortalecendo a integração entre a escola e a comunidade.

Por fim, a colaboração entre universidade e escola emergiu como um dos principais contributos para a escolarização aberta como ação concreta e como conceito orientador. Essa parceria permitiu que os saberes acadêmicos e práticos se unissem, enriquecendo o ensino, a aprendizagem e o currículo. A pesquisa-ação-formação, portanto, não só facilitou o desenvolvimento de projetos criativos pelos estudantes, mas também contribuiu significativamente para o fortalecimento do trabalho do professor e o papel da escola como um espaço de formação crítica e cidadã e realimentou as investigações.



UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE COM ÊNFASE EM METODOLOGIAS ATIVAS SOBE A LUZ DA COMPLEXIDADE

Utilizing Artificial Intelligence for Teacher Training with a Focus on Active Methodologies under the Lens of Complexity

Fabiano de Almeida¹
Patrícia L.Torres²

Palavras-chave: Formação Docente; Complexidade; Inteligência Artificial, Metodologias Ativas, Ensino Fundamental.

Keywords. Teacher training, Complexity, Artificial Intelligence, Active methodologies, Elementary education.

INTRODUÇÃO

Esse resumo aborda a elaboração de uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando as ferramentas de IA ChatGPT e Gemini. O projeto, desenvolvido para uma rede municipal que atende mais de 20 mil alunos na região metropolitana de Curitiba. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória teve por objetivo: analisar formas de apoiar escolas e docentes no desenvolvimento e aplicação de metodologias ativas, mudando o paradigma educacional para colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Pretende-se assim desenvolver um projeto de formação docente dividido em três momentos: conexões históricas com práticas escolares, análise da complexidade atual e necessidade de mudança de paradigmas, e conexões entre novos paradigmas, metodologias ativas e práticas pedagógicas. A proposta destaca o uso de IA na construção do terceiro momento do programa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação contínua de professores é um grande desafio para qualquer

¹ Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: fabianoalmeida.edu@gmail.com

² Pós-doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: patorres@terra.com



rede de ensino, seja pública ou privada. Diversas variáveis impactam essa ação, desde investimentos em equipamentos e infraestrutura até a superação de modelos tradicionais e paradigmas newtoniano-cartesianos e positivistas, como descrito por pensadores da educação como Behrens (1996; 2005; 2006), Belloni (2001), Demo (1996), Gadotti (1991), Freire (1986, 1987), Morin (2001) e Tedesco (2004). Para enfrentar esses desafios, são necessários esforços contínuos de todas as partes envolvidas na formação docente.

Vivemos em uma realidade e demandas de formação humana que não são compatíveis com as pedagógicas tradicionais como apontado por Moran (2005, p.20). A urgência dessa mudança paradigmática se torna mais clara ainda frente a necessidade de novas metodologias e encaminhamentos que compreendam as teias da complexidade e da visão crítica indispensável ao mundo atual, pensamento esse tão bem detalhados por pensadores como Morin (2000, 2001, 2007b), Freire (1992, 1996) e (Ferrarini, 2022, p.3)

A pedagogia necessária para essa mudança envolve repensar o papel do docente e do estudante. Moran aponta as metodologias ativas como um processo em que o estudante participa ativamente na construção de seus conhecimentos e competências, utilizando diferentes meios e procedimentos. Essa visão é reforçada por Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 25).

Portanto, uso das metodologias ativas, associadas a concepções mais críticas e contemporâneas de educação apontam um caminho necessário as inquietações e necessidades educacionais atuais.

RESULTADOS

A escolha por uma **metodologia de pesquisa qualitativa e de abordagem exploratória** permitiu a construção do projeto de formação através de um diálogo entre as inteligências artificiais e a base de conhecimento científico construído. Para evitar possíveis erros, conhecidos como “alucinações algorítmicas” (Lemos, 2024), optou-se pelo uso da **dialética**, promovendo a troca de informações entre as ferramentas (ChatGPT e Gemini) e mediando a construção da proposta pela síntese dos conceitos desenvolvidos nas relações entre os conhecimentos apresentados pela



inteligência artificial e os autores do resumo.

Ambas as ferramentas geraram tópicos para descrever a conexão entre os **paradigmas críticos, libertadores e complexos** com a **metodologia ativa**. A análise revelou convergências que fundamentam os conteúdos dessa proposta de formação, destacando uma aprendizagem crítica, autônoma, contextualizada, colaborativa e complexa. Benefícios dessa abordagem incluem a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades do século XXI e formação de cidadãos conscientes. E apontou algumas metodologias mais propícias a esse objetivo como: Aprendizagem por Projetos, Pares, Gamificação e Pesquisa.

A seguir, após oportunidades de reflexão sobre esses conceitos e atividades práticas, envolvendo as premissas da aprendizagem em pares e sala de aula invertida. Propõe-se a construção, utilizando a mediação dialética com a inteligência artificial, de um projeto partindo de um problema ou situação relevante a vivência dos estudantes. Nesse exemplo as ferramentas geraram pontos comuns, resultando no projeto “Explorando a Diversidade Cultural Brasileira”, que oferta oportunidade de promover uma aprendizagem crítica, transdisciplinar e colaborativa.

Concluindo, acredita-se que, de forma geral, o resultado desse projetos de formação continuada de professores, mediado por inteligências artificiais, numa perspectiva da complexidade e da criticidade, utilizando metodologias ativas foi muito significativo e pode promover oportunidades relevantes de repensar as práticas pedagógicas tradicionais e fomentar mudanças metodológicas e paradigmáticas na prática docente.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005a.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.



CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Relação ensino e pesquisa.** In: **ALENCASTRO, I. V. (Org.). Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Questões para a teleducação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERRARINI, R. ; BEHRENS, Marilda Aparecida ; TORRES, P. L. . **Metodologias Ativas E Portfólios Avaliativos: O Que Dizem As Pesquisas No Brasil Sobre Essa Relação?.** Educar Em Revista, v. 28, p. 1-37, 2022.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire.** [s.l.]: Scipione, 1991. (Pensamento e Ação Magistério).

LEMONS, ANDRÉ. **Erros, falhas e perturbações digitais em alucinações das IA generativas: Tipologia, premissas e epistemologia da comunicação.** MATRIZES (ONLINE), v. 18, p. 75-91, 2024

MORAN, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2005.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: MORAN, José;



BACICH, Lilian (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23.

MORIN, E. **A realização dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília-DF: Cortez/Unesco, 2001.

TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamento de la Educacion; Brasília: Unesco, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4.ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



502

O PAPEL DO DESIGN EDUCACIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

The Role of Educational Design in Implementing Active Methodologies in Distance Education

Cleber Lopes¹
Aldemar Costa²
Sandra Mara de Lara³
Luiza Lara⁴

Palavras-chave: Design Educacional; Metodologias Ativas; Educação a Distância; Aprendizagem Centrada no Aluno; Inovação Pedagógica.

Keywords: Educational Design; Active Methodologies; Distance Education; Student-Centered Learning; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem expandido o acesso ao ensino, exigindo uma prática educacional que vá além da simples transferência de conteúdos. O design educacional contribui para estruturar experiências de aprendizagem que sejam eficazes e inclusivas. No contexto da EaD, as metodologias ativas funcionam como estratégias para promover uma aprendizagem centrada no estudante, que incentive o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. A implementação dessas metodologias na EaD requerem um design educacional que responda às diversas necessidades dos educandos.

Diante desse cenário, o problema central desta pesquisa é: **Como o design educacional pode ser utilizado para implementar metodologias ativas na EaD, promovendo uma educação transformadora e centrada no aluno?** O objetivo é analisar o papel do design educacional na aplicação de metodologias ativas em cursos

¹ Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Must University. cleber.lopes@pucpr.edu.br

² Doutor, Universidade Federal do Paraná. aldemardc@gmail.com

³ Mestra, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e UNINA. carvalho.mara@pucpr.edu.br

⁴ Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com



de EaD, buscando entender como essa integração pode facilitar uma educação significativa e inclusiva.

A metodologia adotada será um estudo de revisão, do tipo estado da arte Creswell (2014), mapeando as principais contribuições teóricas sobre o design educacional e metodologias ativas, identificando desafios e oportunidades para sua aplicação eficaz na EaD.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O design educacional tem colaborado na construção de ambientes de aprendizagem de boa qualidade, especialmente na Educação a Distância (EaD). Isso ocorre por este envolver o planejamento estratégico de conteúdos e métodos pedagógicos que visam tornar o aprendizado mais significativo e adaptado às necessidades dos estudantes.

As metodologias ativas se destacam por promover a participação ativa dos educandos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Fritoli e Vasques (2023) ressaltam que essas metodologias exigem um design educacional que integre práticas pedagógicas de maneira coerente, favorecendo o protagonismo estudantil e a autonomia.

O designer educacional desempenha um papel de importância ao criar ambientes que não apenas estimulam a participação ativa, mas também suportam o desenvolvimento crítico dos estudantes. Conforme Filatro (2008), é relevante que o design educacional seja flexível e capaz de se adaptar às necessidades dos educandos e às particularidades do ambiente virtual. A integração de metodologias ativas demanda um redesenho das práticas pedagógicas tradicionais, exigindo inovações na abordagem de ensino e avaliação.

A colaboração entre o designer educacional e outros profissionais para Sales e Sarly (2019) é necessária para garantir que as estratégias de ensino estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o design educacional não apenas facilita a transmissão de conhecimento, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, tornando a experiência educacional mais inclusiva e transformadora.



RESULTADOS

O design educacional desempenha um papel central na efetiva implementação de metodologias ativas em cursos de Educação a Distância (EaD). A análise dos estudos revelou que a estruturação cuidadosa de conteúdos e estratégias pedagógicas, conforme sugerido por Filatro (2008), permite criar ambientes de aprendizagem que favorecem a autonomia e o engajamento dos estudantes.

A flexibilidade do design educacional, como apontado por Fritoli e Vasques (2023), foi identificada como um dos fatores para adaptar as metodologias ativas às diversas realidades dos educandos, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico e responsivo às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Outro aspecto destacado é a importância da colaboração entre o designer educacional e outros profissionais da educação, corroborando a visão de Nonato, Sales e Sarly (2019). Essa colaboração facilita a integração de metodologias ativas de forma coerente, garantindo que as atividades propostas sejam não apenas tecnicamente viáveis, mas também pedagogicamente relevantes.

Os resultados indicam que, quando bem planejado e executado, o design educacional não só apoia a aplicação de metodologias ativas, mas também potencializa seus benefícios, criando um ambiente educacional que é verdadeiramente centrado no aluno e que promove uma aprendizagem profunda e significativa.

REFERÊNCIAS

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

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRITOLI, Silvana Telma de Lima; VASQUES, Amanda. **Design instrucional em cursos em EAD baseado em ensino híbrido e metodologias ativas: uma**



reflexão mediante desafios. Revista de Educação, v. 3, n. 2, p. 97-104, 2023.

505

MACHADO, João Carlos; ARAÚJO, Adriana Persin de; ALMEIDA, Agnólia Pereira de; ANDRADE, Clair de; NASCIMENTO, José Leônidas Alves do. **A relevância do design instrucional na aprendizagem autogerida on-line.** Revista Amor Mundi, v. 4, n. 10, p. 97-104, 2023.

NONATO, Maria; SALES, João; SARLY, Letícia. **Metodologias ativas e sua aplicação na educação a distância.** Revista de Práticas Educativas, v. 2, n. 1, p. 164-172, 2019.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA PARA PORTAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS À LUZ DO EMPREENDEDORISMO SOCIAL

506

Financial Sustainability for Digital Educational Portals in Light of Social Entrepreneurship

Cleber Lopes¹

Palavras-chave: Sustentabilidade Financeira; Portais Educacionais Digitais; Empreendedorismo Social; Inovação Educacional; Revisão Narrativa.

Keywords: Financial Sustainability; Digital Educational Portals; Social Entrepreneurship; Educational Innovation; Narrative Review.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade financeira de portais educacionais digitais, especialmente aqueles que se originam de pesquisas acadêmicas, é uma questão que merece investigação. Esses portais, apesar de seu valor formativo e de promoção da qualidade da educação, enfrentam a necessidade de desenvolver estratégias para se manterem sem o suporte contínuo de financiamento público.

Diante desse cenário, surge a questão: Como tornar portais educacionais digitais sustentáveis financeiramente? Este estudo tem como objetivo compreender como o empreendedorismo social pode oferecer soluções viáveis para esses desafios, contribuindo para a longevidade e eficácia desses recursos educacionais.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou um estudo de revisão narrativa Sant'Anna Ramos Vosgerau; Paulin Romanowski (2014), explorando estudos que abordam a interseção entre empreendedorismo social e sustentabilidade financeira em contextos educacionais. A revisão visa identificar práticas e estratégias que possam ser adaptadas e aplicadas para garantir a autossustentabilidade desses portais, assegurando seu impacto contínuo na promoção de uma educação de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – cleber.lopes@pucpr.edu.br



A sustentabilidade financeira de portais educacionais digitais, quando vista pela ótica do empreendedorismo social, revela-se uma abordagem promissora para alinhar objetivos econômicos e sociais de forma a promover impactos positivos e duradouros. Bastos e Ribeiro (2011) discutem como o empreendedorismo social aplicado à educação pode transformar cidadãos em agentes de mudança, capacitando-os para enfrentar desafios socioeconômicos de maneira inovadora e sustentável.

Em Portugal, Jardim e Franco (2019), destacam a importância de uma formação empreendedora que não apenas prepara indivíduos para o mercado de trabalho, mas também os capacita a desenvolver soluções que atendam a demandas sociais. No Brasil, Regina et al. (2018) enfatizam que o empreendedorismo social é uma ferramenta que promove inovação em ambientes educacionais, fornecendo caminhos viáveis para a sustentabilidade financeira. Explorar o impacto transformador do empreendedorismo social vem se mostrando segundo Martins (2019) uma resposta eficaz aos desafios enfrentados por portais educacionais.

O Estudo baseia-se assim na articulação destes e outros autores que abordam a interseção entre educação, empreendedorismo e inovação, servindo de referência para a análise das estratégias de sustentabilidade financeira em portais educacionais digitais.

RESULTADOS

O empreendedorismo social pode ser uma estratégia para a sustentabilidade financeira de portais educacionais digitais. A literatura revisada demonstra que a aplicação dos princípios do empreendedorismo social a iniciativas educacionais, conforme discutido por (Flávia Bastos; Ferreira Ribeiro, 2011), permite a criação de portais que não só promovem a formação de cidadãos como agentes de mudança, mas também desenvolvem modelos de negócios inovadores e sustentáveis. Esses portais têm demonstrado maior capacidade de atrair parcerias estratégicas e fontes diversificadas de financiamento, incluindo organizações do terceiro setor e investidores focados em impacto social.



A articulação do contexto educacional com o do empreendedorismo é relevante pois a formação empreendedora segundo Jardim e Franco (2019) capacita a desenvolver soluções que atendem às demandas sociais, fundamental para a longevidade financeira dos portais educacionais. A capacidade de inovar é uma característica central do empreendedorismo social, que possibilita a criação de estratégias de geração de receita, tais como a oferta de serviços adicionais, modelos *freemium*, e outras formas de monetização que não dependem exclusivamente de financiamento público.

Para Regina et al. (2018) o empreendedorismo social pode ser uma ferramenta impulsionadora da inovação em ambientes educacionais, o que pode ser aplicado a sustentabilidade financeira dos portais educacionais digitais. Essa inovação se reflete na diversificação das fontes de receita, essencial para a resiliência dos portais em um ambiente competitivo e em constante mudança.

Considerando Martins (2019) em sua perspectiva afirma que o impacto transformador do empreendedorismo social é uma resposta eficaz aos desafios enfrentados por portais educacionais, especialmente no que diz respeito à sua viabilidade financeira a longo prazo.

Os resultados sublinham a importância do engajamento das comunidades envolvidas, conforme sugerido pela literatura. Portais que conseguem criar e manter uma base ativa e engajada de usuários tendem a obter maior sucesso na implementação de estratégias de monetização. A “lealdade” dos usuários e o seu envolvimento ativo podem se traduzir em apoio financeiro contínuo, seja através de assinaturas, doações ou participação em eventos pagos, contribuindo significativamente para a sustentabilidade do portal.

A pesquisa confirma que a integração do empreendedorismo social no desenvolvimento de portais educacionais digitais não apenas pode assegurar sua sustentabilidade financeira, mas potencializa o impacto educacional, criando uma sinergia entre os objetivos sociais e econômicos. Este alinhamento, conforme evidenciado, é um fator que pode contribuir para o sucesso e a durabilidade dessas plataformas educacionais.

REFERÊNCIAS



FLÁVIA BASTOS, Maria; FERREIRA RIBEIRO, Ricardo. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos Education and social entrepreneurship: an encounter that (trans)form citizens. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 33, n. 11, p. 573–594, 2011.

JARDIM, Jacinto; FRANCO, José Eduardo. **Empreendipédia: dicionário de educação para o empreendedorismo**. Lisboa: Gradiva, 2019.

MARTINS, James. **Era do Impacto: O movimento transformador massivo da liberdade, das novas economias, dos empreendedores sociais e da consciência da humanidade**. Curitiba: Voo, 2019.

REGINA, Mari *et al.* **Empreendedorismo Social e Inovação Social no contexto Brasileiro**. [S. l.: s. n.], 2018.

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, 2014.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA OU A SUBSTITUIÇÃO DO PROFESSOR? 510

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: A TOOL OR A REPLACEMENT FOR THE TEACHER?

RAQUEL MELNYK ORESTEN¹
CECÍLIA EMÍLIA DA SILVA PAVELSKI²
JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO³
MARILDA APARECIDA BEHRENS⁴

Palavras-chave: Educação; Paradigmas; Tecnologias; Formação de Professores; Recursos Educacionais.

Keywords: Education; Paradigms; Technologies; Teacher Training; Educational Resources.

INTRODUÇÃO

O tema investigado foi a Inteligência Artificial (IA), termo cunhado por Jhon McCarthy em 1956, que impactou a Sociedade e também a Educação (Reis; Miranda; Damy, 2019). Nesse novo desafio levantamos a seguinte questão: a IA substituirá os docentes ou será um apoio digital no processo educativo? Logo, objetivamos analisar a partir de artigos se a IA pode substituir o professor ou se será um recurso aliado no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada na pesquisa qualitativa, foi do “tipo” estado da arte com um olhar crítico, ancorados em Galego (2023) para investigar como artigos abordam a IA no trabalho docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para responder ao objetivo proposto, adotamos como metodologia uma pesquisa do “tipo” estado da arte com visão crítica. Se denomina do “tipo” por analisar

¹ Mestranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e raqueloresten@gmail.com

² Mestranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e ceciliapavelski@gmail.com

³ Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e joapedrocrevonisgalego@gmail.com.

⁴ Pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e marildaab@gmail.com



apenas um recorte dos trabalhos já publicados sobre o tema, na busca de identificar ⁵¹¹ padrões, tendências e possíveis lacunas (Galego, 2023).

O levantamento dos artigos ocorreu na base de dados “Redalyc”, com os descritores: “Inteligência artificial” AND “professores”. O recorte temporal adotado foi de 2019 a 2023, em busca de artigos atuais. Os critérios de seleção foram: produções na íntegra, em português e em Educação. Artigos em outros idiomas, em duplicidade ou que não se enquadrassem na temática foram excluídos.

Dos artigos restantes na busca, realizamos leituras flutuantes somadas do uso de REDUC’s, que são uma forma de organizar e sistematizar os trabalhos coletados e permite que o pesquisador se aprofunde nos textos, indo além dos resumos, sendo somado ao método hermenêutico, que pode ser resumido como “compreender e interpretar” resultados de modo crítico e aprofundado (Galego, 2023).

O levantamento dos artigos a partir da pesquisa do “tipo” estado da arte, resultou em 817 artigos, dos quais, ao aplicar os filtros já descritos, restaram 85 trabalhos. Após a leitura flutuante e os REDUC’s, seis publicações relevantes foram selecionadas e serviram para a discussão, sendo: Delgado, Gomes e Pessoa (2019), Sousa, Soares e Mariz (2019), Parreira, Lehmann e Oliveira (2021), Leporace (2022), Oliveira (2023) e Cavalcante e Lemos (2023).

RESULTADOS

O trabalho docente frente às transformações tecnológicas não pode ser no sentido de excluí-las, mas sim de se apropriar e explorar, como uso da IA para tornar as aprendizagens facilitadas, inovadoras e interessantes (Leporace, 2022). Na mudança paradigmática, o professor inovador assume um papel de mediador do processo e entende que não cabe a ele transmitir um conhecimento já posto, mas sim mediar o contexto do educando, os conhecimentos por ele já constituídos e o saber científico.

Desse modo, o impacto da IA nas práticas educacionais, se destaca no uso crítico da IA para enriquecer o ensino e os professores se concentram em aspectos pedagógicos e de interação humana, enquanto a tecnologia pode subsidiar as aprendizagens de maneira ilustrativa e desafiadora (Oliveira, 2023).



A IA pode ser vista como ferramenta enriquecedora do processo de ensino- 512 aprendizagem, mas, seu uso necessita ser consciente e crítico (Cavalcante; Lemos, 2023). Assim, cabe ao professor a mediação do processo para ajudar os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico sobre as informações geradas por essas tecnologias.



REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, I. F.; LEMOS, E. das C. Reflexões sobre a produção do conhecimento em face da Inteligência Artificial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, 2023. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572077323036>. Acesso em: 13. Ago. 2024

DAMILANO, C. T. Inteligência artificial e inovação tecnológica: as necessárias distinções e seus impactos nas relações de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 19985-20001, 2019.

DELGADO, D. M.; GOMES, L. R.; PESSOA, M. B. D. (2019). **Tecnologias Etéreas e a Educação Profissional**: refletindo a gestão educacional pela teoria crítica. *Educação*, 44, e89/ 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984644430629>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942091>. Acesso em: 13. Ago. 2024.

GALEGO, J. P. C. **Representações Sociais de Professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR/PPGE, 2023.

LEPORACE, C. De P. O que os computadores continuam não conseguindo fazer, 50 anos depois: A aprendizagem sob a perspectiva da fenomenologia do cotidiano de Hubert Dreyfus. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 2, p. 05-23, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37473853001/37473853001.pdf>. Acesso em: 13. Ago. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, E. A. dos S. de. Conhecimento Poderoso e Inteligência Artificial (IA): Aliando Didaticamente Tecnologias para Educabilidades. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 11, n. 3, p. 31-45, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575777387003/575777387003.pdf>. Acesso em: 13. Ago. 2024.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 975-999, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3995/399575252007/>. Acesso em: 13. Ago. 2024.

REIS, H. M.G.; MIRANDA, L. F. P. De ; DAMY, A. S. A. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL-IA. **Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Brazcubas**, v. 3, n. 1, 2019.

SOUSA, C. Â. de M.; SOARES, L. H.; MARIZ, R. S. Utopias e distopias em um



cenário prospectivo entre a educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 7, n. 3, p. 10-29, 2019.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575761154002>. Acesso em: 13. Ago. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

Grupos
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA

LEAD

Università degli Studi di Ferrara

EURESIS

SIREF

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PUCPR

UNIVERSIDADE DE PORTO

ANGOLA

ISCED

ISCED

SN

GERAÇÃO Z E ALPHA E O PROCESSO DE APRENDER A APRENDER A PARTIR DA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

515

GENERATION Z AND ALPHA AND THE PROCESS OF LEARNING TO LEARN FROM THE ADOPTION OF ACTIVE METHODOLOGIES AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

**Lucymara Carpim¹
Raquel P. Glitz Kowalski²**

A presente pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, tem por objetivo apresentar algumas considerações e reflexões a respeito das gerações Z e Alpha no processo de aprendizagem no que trata da utilização de metodologias ativas como suporte didático e pedagógico no espaço escolar, com a contribuição do uso das tecnologias digitais, visando favorecer uma aprendizagem significativa e que leve os estudantes a atuarem como protagonistas no processo de aprender a aprender.

Nosso problema de investigação está em verificar como os alunos destas gerações que estão em contínuo movimento com relação ao uso das tecnologias, uma vez que, acessam a internet para buscar informações, assistem diversos vídeos, conectam-se com as redes sociais continuamente, o que permite a ampliação de suas relações, com maior acessibilidade a todo o tipo de orientações e informações. Dessa forma, indagamos: Como as metodologias ativas, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, considerando uma prática docente mais dinâmicas e interativa, com vistas e permitir que os alunos sejam protagonistas no processo de aprender a aprender, utilizando como suporte as tecnologias da informação e comunicação?

A contemporaneidade vem lançando muitos desafios para os ambientes educativos e para os docentes, tendo em vista que a tecnologias muitas vezes provocam distrações nos alunos, assim professores se veem desafiados a compor uma prática de ensino mais interativa e colaborativa, em especial no que trata de

¹ Doutora em Educação, PUC/PR e lucymara.carpim@pucpr.br

² Doutora em Educação, PUC/PR e raquel.pasternak@pucpr.br

II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ÍTALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

**INTERSEÇÕES
DIGITAIS:**
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

H Congresso
**HUMA
NITAS**
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

ABERTA
Associação Brasileira de
Educação

LE@D
Laboratório de
Educação e
Tecnologia
fct
Faculdade de Ciências da
Tecnologia

EURESIS
European University
Research Institute
for Science and
Innovation

SIREF
Sociedade de Investimentos
e Recursos Educacionais

Universidade do Minho

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

ISCED
International
Standard Classification of
Education

ISCED
International
Standard Classification of
Education

SN
Sociedade Nacional de
Educação



Nesse contexto, estimular os discentes para que resolvam problemas, adotando estratégias por meio da gamificação que explore o trabalho cooperativo e colaborativo entre estudantes, usando as tecnologias digitais, como ferramenta de interação e conexão, que desperte a curiosidade, o diálogo, criando situações onde o aluno possa refletir, criar e questionar, certamente o fará mais produtivo e mais envolvido com a construção do saber científico sistematizado.

Esse cenário de aprendizagem colabora para que as gerações Z e Alpha, consideradas nativos digitais e que vivem atuando por meio da conexão e combinação de vários dispositivos móveis, aprendam muito mais rápido e de maneira engajada e comprometida, pois gostam de assistir vídeos do Youtube, para encontrar novas informações, usam a pesquisa de voz para fazer perguntas e interagir com o mundo que os cerca. (Dorsey e Villa, 2021, p. 63)

Portanto, ao adotar as metodologias ativas como estratégia de ensino, o professor pode explorar o uso do *iPhones*, *smartphone*, televisão, computadores *tablets* entre outros, pois as gerações Z e Alpha se adaptam com maior facilidade ao uso destas tecnologias, pois são nascidos, conforme aponta Mussio et.,al. (2019, p. 6), " [...] dentro de uma bolha tecnológica, logo esses indivíduos adaptam-se facilmente as mudanças, em virtude do fácil acesso as TIC. Além disso, a nova geração é permeada e conhecimentos computacionais, estão permeados por eles."

Outra característica positiva na adoção das metodologias ativas em sala de aula, aliadas as tecnologias digitais são as diversas possibilidades do trabalho colaborativo, que favorece a troca, ou seja, estimula a interação entre os estudantes, pois na aprendizagem colaborativa é possível que ao resolver uma situação problema, em uma proposta do uso das metodologias ativas como a metodologia da problematização, ocorre a troca de ideias, os estudantes atuam por meio de um sistema de interdependência, o que realça a aprendizagem e reforça as parcerias entre alunos, vindo ao encontro do que apontam Torres e Irala (2021).

Sendo assim, a prática docente a partir da adoção das metodologias ativas, aliadas ao uso das tecnologias digitais, podem levar os discentes das gerações Z e Alpha, tão influenciados pelas tecnologias da informação e da comunicação, estudem e aprendam em espaços de ensino, onde saiam da passividade e atuem com



dinamismo e protagonismo, sendo corresponsáveis pela construção e resinificação ⁵¹⁸ dos seus saberes, gerando assim, um espaço de aprendizagem significativa e interativa.

Para dar significado a pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, que segundo Flick destaca que, (2009, p. 62), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos.”

Já no tipo de pesquisa bibliográfica que é realizada a partir de materiais já disponíveis para investigação, elaborados por outros autores e pesquisadores sobre o tema, “[...] é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registou a respeito do seu tema de pesquisa.” (Pádua, 2004, p. 55)

Nessa perspectiva, justifica-se a importância de apresentar algumas considerações sobre as gerações Z e Alpha com relação ao processo de aprendizagem e a utilização das metodologias ativas aliadas as tecnologias digitais como suporte de ensino, com vistas a promoção de um ensino muito mais interativo, inovador e que coloque o aluno em ação ativa para aprender a aprender.

RESULTADOS

A investigação bibliográfica trouxe muitas informações relevantes sobre a adoção das metodologias ativas em sala de aula, em conjunto com as ferramentas tecnológicas, assim como o apoio das redes sociais para contribuir com os estudantes das gerações Z e Alpha em construir um caminho de aprendizagem muito mais dinâmico, interativo e colaborativo.

Entendendo que ao adotar metodologias de ensino mais inovadoras e que coloque os alunos a questionar, dialogar, pesquisar, refletir e construir um modelo mental mais crítico e criativo, favorece que os saberes sejam construídos e reconstruídos, sempre que necessário, para assim aplicar esses conhecimentos desenvolvidos de maneira colaborativa e coletiva em situações práticas de sua vida pessoal, educacional e social.



TORRES, Patrícia Lupion; Erom Adriano. IRALA, Aprendizagem colaborativa: teoria e 520 prática. In: **Ciência, inovação ética**: tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento. Curitiba; SENAR, AR/PR, 2021. p .91-128.



CONSTRUINDO ELOS ENTRE AS NOVAS MÍDIAS DIGITAIS, AS REDES SOCIAIS E A CONVIVÊNCIA EM SALA DE AULA.

521

**Building links between new digital media,
social networks and coexistence in the classroom.**

Adriana Pinnow Nunes Cordeiro¹

Cecília Emília da Silva Paveski²

Prof.^a Dr.^a Raquel Pasternak Glitz Kowalski³

Luciani de Sousa Santos Amaral⁴

Palavras-chave: Mídias Digitais; Redes Sociais; Convivência Escolar; Sala de aula.

Keywords: Digital Media; Social Media; School coexistence; Classroom.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca associar a prática pedagógica ao uso das novas tecnologias de comunicação em sala de aula, a fim de proporcionar trocas de experiências produtivas por meio do uso das novas Mídias digitais e redes sociais virtuais.

As tomadas de decisão e a autonomia corroboram para a construção democrática da convivência escolar, uma vez respeitadas as diferentes habilidades de cada sujeito. O estudante passa a reconhecer que nas relações vividas na escola ou virtualmente está seu papel de agente transformador da vida.

Contudo, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a respeito da influência das novas tecnologias de comunicação na prática educacional. Observar a possível relação da utilização das redes sociais como ferramenta de apoio ao aprendizado. O presente artigo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão da literatura relacionada à temática abordada.

¹ Graduada em Pedagogia, Pontifícia Universidade do Paraná, adricordeiro08@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, Pontifícia Universidade do Paraná, ceciliapavelski@gmail.com

³ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná, raquel.pasternak@pucpr.br

⁴ Mestre em Educação - Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná, santosluciani195@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



conectando diferentes comunidades e promovendo a cidadania ativa. Para aproveitar esses benefícios, educadores devem adaptar suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de ensino mais dinâmico e participativo. ⁵²³

RESULTADOS

A aplicação de tecnologias digitais na educação, por meio das redes sociais, cria um ambiente de ensino- aprendizagem mais interativo e colaborativo, facilitando o intercâmbio de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Essa metodologia pode reforçar o senso de pertencimento e incentivar uma convivência democrática, em sintonia com o conceito de "aprender a viver juntos", conforme promovido pela UNESCO.

Diante disso, é fundamental que os educadores revisem suas práticas pedagógicas para integrar as novas tecnologias de forma eficaz, transformando a sala de aula em um espaço mais dinâmico e participativo.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, J.S.F. Formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo para a prática de ciências experimentais. [Dissertação] Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- BAUMAN, Z. Medo Líquido. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.
- COSTA, R. da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. Interface, Botucatu, v.9 n.17, Mar./Ago. 2005.
- FREINET, C. Pedagogia do bom senso. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. Educar com a mídia, 5ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- SANTOS, O. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. Maringá: Acta Scientiarum, 2022



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



O PAPEL DOS EBOOKS NA EDUCAÇÃO: PERSONALIZAÇÃO E ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

524

The Role of eBooks in Education: Personalization and Accessibility in the Learning Process

Cecília Emília da Silva Paveski¹

Nadya Oliveira Lamy²

Prof.^a Dr.^a Raquel Pasternak Glitz Kowalski³

Luciani de Sousa Santos Amaral⁴

Palavras-chave: Ebook; Personalização; Acessibilidade; Processo de Aprendizagem

Keywords: eBook; Personalization; Accessibility; Learning Process

INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais, a educação tem se transformado, integrando novos recursos que ampliam as possibilidades de ensino. Os eBooks se destacam por oferecer conteúdos diversificados e acessíveis, adaptando-se às necessidades dos estudantes. No Brasil, a adoção de eBooks nas escolas ainda enfrenta desafios, mas oferece oportunidades para personalizar o ensino e promover a inclusão digital (Gallas, 2018).

O problema de pesquisa é: Como os eBooks podem contribuir para a personalização e acessibilidade da aprendizagem, considerando os desafios de infraestrutura e formação docente? O objetivo é analisar como o uso de eBooks pode promover esses aspectos na educação, identificando os principais desafios e oportunidades relacionados à sua implementação nas escolas.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa é um estudo de abordagem bibliográfica, que permitirá uma revisão abrangente das contribuições e limitações dos eBooks no contexto educacional.

¹ Graduada em Pedagogia, Pontifícia Universidade do Paraná, ceciliapaveski@gmail.com

² Bacharel em Design, Pontifícia Universidade do Paraná, nadya.lamy@pucpr.edu.br

³ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade do Paraná, raquel.pasternak@pucpr.br

⁴ Mestre em Educação - Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná, santosluciani195@gmail.com

Além disso, a leitura superficial, impulsionada pelas redes sociais, pode afetar a capacidade dos jovens de interpretar textos e desenvolver argumentos complexos. O Relatório PISA 2018 revela que apenas metade dos estudantes brasileiros atingiu o nível



básico de letramento em leitura, evidenciando a necessidade de aprimorar essas habilidades para uma participação ativa na sociedade.

526

RESULTADOS

O uso de eBooks na educação brasileira tem sido amplamente estudado por pesquisadores, que destacam tanto suas vantagens quanto os desafios à sua implementação. Almeida (2021) observa que os eBooks promovem flexibilidade ao permitir que os alunos acessem conteúdos em diferentes formatos e a qualquer momento, o que é especialmente relevante em um país com desigualdades regionais.

Desse modo, Pereira e Santos (2022) reforçam a importância dos eBooks na inclusão digital, permitindo ajustes para necessidades educacionais diversas, como fontes maiores para deficientes visuais e narração em áudio. Essa personalização é essencial para proporcionar acesso equitativo ao conhecimento para todos os estudantes.

Porém, Oliveira (2023) destaca que a infraestrutura inadequada e a falta de formação docente são desafios para a adoção eficaz dos eBooks nas escolas brasileiras. Para que os eBooks realmente transformem a educação, é necessário superar essas barreiras e investir na capacitação dos professores e na melhoria da infraestrutura tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Clara. **E-books na educação brasileira: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Educação Digital, 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

GALLAS, Ana Kelma Cunha. **Práticas exitosas e inovadoras em pesquisa: trabalhos premiados na XVI Semana Científica do UNIFSA – SEC 2018** | Centro Universitário Santo Agostinho / Ana Kelma Cunha Gallas (Org.). Teresina: UNIFSA, 2018/ São Paulo: Lestu, 2018.

PEREIRA, João Carlos; SANTOS, Fernanda. **Inclusão digital e acessibilidade: o papel dos eBooks no ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Educação Inclusiva, 2022.



PIERRI, Vitória. **Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades.** Jornal da USP, São Paulo, v. 23, n. 11, p. 157, nov. 2021. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Carlos Henrique. **A evolução dos recursos tecnológicos no ensino: uma análise do uso de eBooks.** Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 30, n. 4, p. 45-60, 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Digital Literacy for Higher Education Teachers

Beatriz Maria Zoppo¹

Cleber Lopes²

Aldemar Balbono da Costa³

Sandra Mara de Lara⁴

Luiza Letícia Carvalho de Lara⁵

Palavras-chave: Letramento digital; Ensino superior; Inteligência artificial; Formação docente.

Keywords: Digital literacy; Higher education; Artificial intelligence; Teacher training.

INTRODUÇÃO

O letramento digital tem se tornado uma competência importante para os professores do ensino superior, especialmente em um contexto onde a inteligência artificial (IA) e as tecnologias digitais permeiam cada vez mais as práticas educacionais (Gilster, 1997; Buckingham, 2006). A capacidade de utilizar ferramentas digitais de forma crítica e que colabore com o processo de ensino é importante para preparar futuros profissionais que atuarão em um mundo cada vez mais interconectado e digitalizado (Meyers, Erickson e Small, 2013).

A integração dessas tecnologias no ambiente acadêmico enfrenta desafios a exemplo da resistência à adoção de novas ferramentas e a falta de formação adequada (Assis e Almeida, 2020). Este estudo busca compreender como os professores do ensino superior estão se adaptando a essa nova realidade digital.

Utilizando uma metodologia do tipo estado da arte, conforme descrito por Romanowski e Vosgerau (2014), este trabalho mapeou tendências, identificou lacunas e oferece uma base para futuras pesquisas sobre letramento digital entre docentes do ensino superior.

¹ Doutora, UNINTER – beazoppo@hotmail.com

² Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – cleber.lopes@pucpr.edu.br

³ Doutor, Universidade Federal do Paraná – aldemardc@gmail.com

⁴ Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – carvalho.mara@pucpr.edu.br

⁵ Especialista, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. luiza.lara1798@gmail.com



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O letramento digital é uma competência importante na formação dos professores do ensino superior, sendo compreendido como a capacidade de acessar, avaliar, integrar e criar informações usando as tecnologias digitais de maneira crítica e ética (Gilster, 1997). Este conceito evoluiu com o tempo, acompanhando as transformações tecnológicas e o aumento da complexidade das interações digitais, o que exige dos docentes uma formação contínua e adaptativa (Buckingham, 2006).

A literatura destaca que o letramento digital não se limita ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas envolve também habilidades cognitivas e socioemocionais que permitem aos professores refletirem sobre as implicações éticas e pedagógicas do uso dessas tecnologias (Meyers, Erickson e Small, 2013). Esse letramento é fundamental para a construção de práticas educativas que promovam a inclusão digital e preparem os educando para os desafios do mundo contemporâneo (Jenkins et al., 2009).

No contexto do ensino superior, os desafios para a implementação do letramento digital incluem a resistência à mudança, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de uma formação específica e contínua para os docentes (Assis & Almeida, 2020). A literatura aponta ainda que a adoção de práticas de letramento digital está diretamente relacionada à eficácia no ensino e à capacidade dos professores em integrar essas tecnologias de forma crítica e significativa em suas práticas pedagógicas (Selwyn, 2011).

A avanço da inteligência artificial e sua crescente presença nas práticas educacionais traz novas demandas para o letramento digital dos professores. A IA não apenas altera as ferramentas disponíveis, mas também desafia os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem, exigindo dos docentes uma compreensão aprofundada sobre as capacidades, limitações e implicações éticas dessas tecnologias (Luckin et al., 2016).

O letramento digital no ensino superior deve ser entendido como uma competência complexa que envolve o domínio técnico, a reflexão crítica e a adaptação contínua às inovações tecnológicas, com o objetivo de promover uma educação



inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

530

RESULTADOS

O letramento digital dos professores do ensino superior está em fase de desenvolvimento, com alguns desafios relacionados à adoção e ao uso eficaz das tecnologias digitais no contexto acadêmico. Conforme Gilster (1997) e Buckingham (2006), o letramento digital envolve mais do que a simples habilidade técnica; trata-se de uma competência crítica e reflexiva. Mas alguns professores ainda veem essas ferramentas apenas como suporte técnico, sem explorar seu potencial pedagógico.

Para Meyers, Erickson e Small (2013), seus estudos indicam que os professores que investem em seu letramento digital conseguem integrar melhor as tecnologias ao ensino, utilizando-as não apenas para transmitir conhecimento, mas para promover interações mais significativas e reflexivas com os educandos. Contudo, uma parte dos docentes ainda enfrenta barreiras institucionais e culturais que dificultam essa integração plena, conforme destacado por Assis e Almeida (2020). A resistência à mudança e a falta de formação contínua são problemas recorrentes, conforme identificam os estudos analisados.

A crescente necessidade de letramento digital que inclua uma compreensão crítica da inteligência artificial, como apontado por Luckin et al. (2016). À medida que as ferramentas de IA começam a ser introduzidas no ensino, muitos professores carecem do conhecimento necessário para utilizar essas tecnologias de forma ética e pedagógica, o que reforça a urgência de ampliar as oportunidades de formação nesse campo.

Os resultados do estudo sugerem que, enquanto alguns professores começam a incorporar o letramento digital em suas práticas, outros ainda não alcançaram o nível de criticidade e inovação pedagógica necessário para enfrentar os desafios contemporâneos. A análise também confirma a relevância dos autores revisados, que destacam a importância de um letramento digital crítico, reflexivo e alinhado às transformações tecnológicas em curso (Gilster, 1997; Jenkins et al., 2009; Selwyn, 2011).



LETRAMENTO DIGITAL PARA NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM ⁵³²

DIGITAL LITERACY FOR NEW CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING

Gabriel Rabelo Thomaz¹
Paola Fernanda Copanski²

Palavras-chave: Educação; Digital; Inteligência Artificial; Tecnologia.

Keywords: Education; Digital; Artificial Intelligence; Technology.

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2022, foi lançado uma ferramenta que mudou a forma como o ser humano interage com a tecnologia, esta ferramenta se denomina *ChatGPT*. Uma inteligência artificial de fácil acesso e gratuita, que abalou várias áreas do conhecimento, principalmente a educação.

Os cenários educacionais estão em constante mudança e, havendo déficit na aprendizagem dos alunos, o primeiro a ser apontado como culpado é o professor, fazendo com que a formação docente seja continuamente discutida (Nonato et al., 2021, p.01).

Com isto, questiona-se: Como a importância do letramento digital para professores pode possibilitar a concepção de novas formas de ensino e aprendizagem?

Objetivo geral desde estudo é compreender a importância do letramento digital para professores e como isto possibilita a concepção de novas formas de ensino e aprendizagem.

A pesquisa presente, ancorou-se na metodologia qualitativa.

A pesquisa qualitativa tende a preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa é dinâmica, multifacetada e, sobretudo, colaboradora. Em outros termos, é na pesquisa qualitativa que os fenômenos sociais se revelam na sua profundidade (Tuzzo; Santos; Braga, 2023, p.04).

¹ Mestrando, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gabriel.rabelo@pucpr.edu.br.

² Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, paola.copanski@pucpr.edu.br.

Com a crescente utilização de IA (Inteligências Artificial), como ferramentas de estudo para alunos, há a necessidade do docente se adaptar a este tipo de tecnologia. Pois aquela educação dita “formal”, não se faz mais efetiva neste contexto de sociedade, com isto, mostra-se a importância do professor desenvolver este letramento digital, pois não se deve mais negar o uso da IA, mas sim, achar caminhos para uma implementação ética em sala de aula.

Para este letramento, há a importância do conhecimento sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), já que “estão presentes na grande maioria das escolas públicas brasileiras da Educação Básica ao Ensino Superior” (Teixeira; Finardi, 2013, p.80).

Professores, alunos e gestores convivem com essas tecnologias em seus espaços pedagógicos e, também, com uma profusão de metodologias indicadas para seu uso, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e/ou de inseri-la no contexto atual que pode ser identificado com sociedade do conhecimento, sociedade informacional, pós-modernidade, modernidade líquida, cibercultura para citar apenas algumas denominações (Teixeira; Finardi, 2013, p.80).

Devido a sua importância neste cenário educacional, “os professores devem ser apoiados e bem equipados para o aprendizado, criando oportunidades de aprimorar suas habilidades e se tornarem qualificados o suficiente para ensinar de forma tão eficiente quanto possível” (Pereira; Zagonel, 2021, p.03). Mostrando, essa quase obrigatoriedade que é a adaptação e uso da IA dentro de sala de aula.

Reforçando ainda mais, a necessidade que as instituições de ensino forneçam um certo tipo de formação continuada com enfoque no uso das inteligências artificiais, já que “partimos do pressuposto que as teorias se complementam na formação docente e podem auxiliar na compreensão do movimento de reconfiguração do trabalho docente, tendo espaço para as tecnologias digitais, que se mostraram essenciais” (Nonato et al., 2021, p.02).

RESULTADOS

Conclui-se que o uso da inteligência artificial em sala de aula não deve ser negado, mas sim integrado de maneira ética e eficiente, em vez de ser rejeitado.



Para garantir uma implementação bem-sucedida, é fundamental que os professores ⁵³⁴ participem de cursos de formação continuada, que estimulem este letramento digital e ofereçam estratégias práticas e, principalmente, realistas para integrar a IA no processo educativo.

REFERÊNCIAS

NONATO, K. J. et al. Formação docente na era digital: reflexões para a mudança. In: 2021, Londrina. **Editora Científica**. Londrina: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA 12, SEMINÁRIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU 3, 2021. p. 1–10. Disponível em: <https://eventos.pgsscogna.com.br/anais/642a7543-52e8-4fb0-80bb-12890d2d6432/4>. Acesso em: 7 jul. 2024.

PEREIRA, F. K.; ZAGONEL, I. P. S. Programas de desenvolvimento docente como ativadores da prática reflexiva de processos de aprendizagem: revisão integrativa. **Espaço para a Saúde - Revista de Saúde Pública do Paraná**, Paraná, v. 22, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosauade/article/view/730>. Acesso em: 23 jul. 2024.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. R. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na universidade federal do espírito santo. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 7, p. 79–96, 2013. Disponível em: www.cgi.br. Acesso em: 7 jul. 2024.

TUZZO, S. A.; SANTOS, I. G.; BRAGA, C. F. O Caráter Dialógico da Pesquisa Qualitativa. **New Trends in Qualitative Research**, Online, v. 19, p. 1–11, 2023. Disponível em: https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702024000100004&lang=pt. Acesso em: 16 jul. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

CONGRESSO
HUMANITAS
PUCPR
ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR



O Papel da IA na Transformação da Escrita Academia

535

The Role of AI in Transforming Academic Writing

DRAPCYNski BOT, GUIULLIANNA CAROLINA ¹
SANTOS, KATIA ETHIÉNNÉ ESTEVES DOS ²

Palavras-chave: Inteligência Artificial (IA); Escrita Acadêmica; Tecnologia Educacional; Práticas Pedagógicas; Metodologias Educacionais.

Keywords: Artificial Intelligence (AI); Academic Writing; Educational Technology; Pedagogical Practices; Educational Methodologies.

INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica é uma atividade fundamental na construção e divulgação do conhecimento científico em instituições de ensino e pesquisa. No meio acadêmico, a escrita desempenha um papel crucial, apesar de também ser uma prática comum em diversos contextos sociais, deste modo ferramentas tecnológicas surgem como soluções práticas para enfrentar desafios como a falta de familiaridade com o gênero textual, a necessidade de consistência na discussão do tema e o tempo restrito para cumprir as demandas acadêmico-científicas.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) avançam rapidamente, e, antes que uma geração de recursos seja totalmente assimilada, uma nova surge, como o ChatGPT (OPENAI, 2023b), uma ferramenta de inteligência artificial (IA) que gera diálogos virtuais e tem gerado discussões pela sua habilidade de criar textos com clareza e rapidez. Desde seu lançamento o ChatGPT se destaca pela sua capacidade de responder de forma natural a perguntas e atender a diversas solicitações (LOPES, 2022). O princípio do ChatGPT é interagir com as instruções recebidas, e sua precisão crescente, principalmente na versão GPT-4, atrai atenção (SANTOS, 2022).

¹ Especialista em educação especial inclusiva; Licenciada em Ciências Biológicas e Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: guiulliana.bot@pucpr.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6603092780863206>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6740-717X>

² Pós doutora em Educação PUCPR, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: katia.esteves@pucpr.br Lattes <http://lattes.cnpq.br/7680630419858481> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4582-1139>



A pesquisa portanto objetiva avaliar a viabilidade do uso do ChatGPT na ⁵³⁶ produção de textos acadêmicos, considerando as perspectivas de plágio, tecnologia, técnica e linguística, com foco na área educacional por meio de temas como metodologias ativas, avaliação formativa e práticas pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

William Gibson, autor de ficção científica, ressaltou que "o futuro já chegou – só não está igualmente distribuído" (O'Toole, n.d.). Esta afirmação é relevante no contexto educacional, onde a transição de um ensino tradicional para métodos que oferecem maior autonomia aos alunos é desafiadora. A autonomia dos alunos é uma meta importante, mas difícil de alcançar em sistemas tradicionais que condicionam os alunos à dependência (Soeiro, Figueiredo, e Ferreira, 2015).

A IA entretanto desempenha um papel significativo nesse processo, refletindo a mudança na pesquisa, que antes dependia de livros e agora utiliza tecnologias avançadas. Assim a aplicação da IA na educação tem o potencial de transformar a produção e disseminação do conhecimento.

O ato de escrever é um desafio para muitos estudantes, contudo é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida (Alves e Moura, 2016; Freire, 2006). O medo da rejeição e a insegurança podem levar ao plágio, mas a IA, quando usada eticamente, pode auxiliar na escrita acadêmica, na pesquisa e na formatação de textos (Araújo, 2017). Apesar disso, a capacidade crítica e a expressão pessoal na escrita permanecem funções exclusivas do ser humano, e a tecnologia não deve substituir a experiência e identidade pessoal.

Por outro lado engenharia de prompts emerge no cenário da IA generativa e impulsiona a necessidade de profissionais especializados em criar prompts eficazes. A proliferação de cursos e treinamentos nessa área atesta a importância de um campo de estudo e prática em constante evolução.



RESULTADOS

537

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio de questionamentos direcionados ao ChatGPT para produzir um modelo de referencial teórico. As respostas geradas por meio de prompts com foco em metodologias ativas, avaliação formativa e práticas pedagógicas, mostram uma repetição de referências, sugerindo a relevância dessas obras no campo educacional. As referências mais frequentes foram:

1. Bacich, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Penso Editora. **(3 ocorrências)**
2. Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. **(3 ocorrências)**
3. Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Artmed Editora. **(2 ocorrências)**
4. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. **(2 ocorrências)**
5. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218. **(2 ocorrências)**
6. Libâneo, J. C. (2002). Didática. Editora Cortez. **(2 ocorrências)**
7. Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. Summus Editorial. **(2 ocorrências)**
8. Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes. **(2 ocorrências)**

Por fim para demonstrar análise de plágio no texto produzido pelo chat GPT, foi utilizado o detector GPTzero, que revelou que 17% do texto foi produzido por um humano, 47% foi misturado (IA/humano) e 35% exclusivamente por IA. O detector encontrou 2% de plágio e 15% de palavras correspondentes a recursos online, indicando a necessidade de supervisão humana para garantir a originalidade. A análise destacou que 13 das 28 frases provavelmente foram geradas por IA.



REFERÊNCIAS

538

ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 77-93, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p77>.

ARAÚJO, Marcelo. O uso de inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: plágio ou meta-autoria?. *Logeion*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 89-107, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2016v3n1.p89-107>

BECKER, Howard S. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira. Inteligência artificial: riscos, benefícios e uso responsável. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 21-36, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.003>.

LOPES, A.. ChatGPT: conheça a inteligência artificial capaz de escrever artigos, roteiros e músicas. *Exame*, [s. l.], Tecnologia (página on-line), publicado em 14/12/2022. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/chatgpt-conheca-a-inteligencia-artificial-capaz-de-escreverartigos-roteiros-e-musicas/>. 02 Ago. 2024.

OPENAI, L.L.C. About OpenAI ©. Política de Privacidade da 2015–2023 OpenAI ©, Termos de Uso 2015–2023, San Francisco-CA, 2023a. Disponível em: <https://openai.com/about/>. Acesso em: 09 Ago. 2024.

O'Toole, G. (n.d.). The Future Has Arrived — It's Just Not Evenly Distributed Yet | Quote Investigator. Consultado em 13 de agosto de 2024 a partir de <http://quoteinvestigator.com/2012/01/24/future-has-arrived/>

SANTOS, L. V. O que é ChatGPT? Como conversar com o robô que responde perguntas. *Tecmundo*, [s. l.], página on-line, publicado em 09 dez. 2022. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/software/256691-chatgpt-conversar-o-robo-que-respondeperguntas.htm>. Acesso em: 10 Ago. 2024.

Soeiro, D. I. M., Figueiredo, A. D., & Ferreira, J. A. G. A. (2015). *Pedagogia da Autonomia e Gestão Pedagógica no Ensino Superior*. In Gonçalves, Susana, H. Almeida, & F. Neves (Eds.), *Pedagogia no Ensino Superior* (Vol. 1, p. 96). Coimbra: CINEP/IPC.

SABZALIEVA, Emma; VALENTINI, Arianna. *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>. Acesso em: 06 ago.2024.



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: SABERES CIENTÍFICOS, TECNOLÓGICOS E OS IMPACTOS AMBIENTAIS NA PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO ABERTA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. ⁵³⁹

EDUCATION AND TECHNOLOGIES: SCIENTIFIC, TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE AND ENVIRONMENTAL IMPACTS FROM THE PERSPECTIVE OF OPEN SCHOOLING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN BASIC EDUCATION.

TRINDADE, Sueli Perazzoli¹

Palavras-chave: Educação; Tecnologias; Saberes científicos; Escolarização aberta; Aprendizagem.

Keywords: Education; Technologies; Scientific knowledge; Open schooling; Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

As teorias e práticas de aprendizagem com conteúdos científicos possibilitam saberes científicos, tecnológicos a cerca dos impactos ambientais nos processos de aprendizagem significativa. E a escolarização aberta enfatiza as tecnologias e o conhecimento científico na formação do cidadão, integrando ciência, pesquisa e inovação, para promover a qualidade de vida articulada com a criação de práticas pedagógicas inovadoras e divertidas com ênfase nos problemas reais do microplástico no planeta. Neste sentido, indagou-se, como trabalhar teorias e práticas de aprendizagem com conteúdos científicos para a compreensão dos impactos ambientais visando o microplástico na perspectiva da escolarização aberta e tecnologias na Educação Básica?

Neste sentido, o objetivo foi promover teorias e práticas de aprendizagem com conteúdos científicos para a compreensão dos impactos ambientais do microplástico na perspectiva da escolarização aberta e tecnologias na Educação Básica. O estudo foi realizado em uma escola estadual. Na metodologia utilizamos pesquisa quanti-

¹ Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e-mail: perazzolis65@gmail.com



qualitativa do tipo estudo de caso e bibliográfica, questionários com estudantes do 540 Ensino Médio. Analisamos experiências vivenciadas nas sequências didáticas, questionários e grupo focal com estudantes e utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA) para estudos científicos dos impactos ambientais com a poluição do microplástico. Enfatizamos as teorias e práticas inovadoras articuladas com o currículo escolar e tecnologias para promover e desenvolver competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação dos estudantes visando autonomia, protagonismo, empreendedorismo, científicidade e criticidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito educacional, também urge repensar os processos de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento científico a partir do pensamento complexo (Morin, 2015) (Moraes, 2008) dialogando com a escolarização aberta (Okada; Rodrigues, 2018) (Santos; Kowalski; Trindade, 2020) os conteúdos científicos integrados e contextualizados com novas práticas pedagógicas na área das linguagens (Vygotsky, 1988) (Trindade; Torres; Behrens, 2023). Logo, o novo paradigma (Behrens, 2005) na sociedade contemporânea, demanda o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (Brasil, 2018) na formação humana, frente às situações problemáticas que surgem em virtude dos avanços tecnológicos, ecossistema e impactos da poluição do microplástico (Jones, 2019) (Agrela, 2020).

As práticas pedagógicas buscam ressignificar os conteúdos científicos na construção da aprendizagem entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a possibilitar “a quebra de normas técnicas com prescrições em um documento pronto e acabado, fragmentado, limitado e autoritário” (Veiga, 2003, p. 269). Teóricos como Freire (1996) enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a reprodução do conhecimento tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Na concepção de Morin (2011, p. 13), o importante é criar possibilidades que viabilizem as práticas pedagógicas com um “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”.



- Behrens, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 542 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1996.
- Jones, Frances. A ameaça dos microplásticos. **Revista Pesquisa Fapesp**, jul. 2019. Edição 281. Ambiente. Química. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-ameaca-dos-microplasticos> Acesso em: 01 set. 2024.
- Moraes, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana; Willis Harman House, 2008.
- Morin, E. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Morin, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- Okada, A.; Rodrigues, E. A educação aberta com ciência aberta e escolarização aberta para pesquisa e inovação responsáveis. In: Teixeira, Clarissa; Souza, Márcio V. de. (Orgs.) **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação**. v. 4. São Paulo: Blucher, 2018. p. 41-54.
- Santos, K. E.; Kowalski, R. P. G.; Trindade, S. P. Formação docente para a produção de material para a educação digital. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 48–60, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.48625. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/48625>. Acesso em: 1 set. 2024.
- Trindade, S. P., Torres, P. L. ., & Behrens, M. A. . (2023). Percepções e reflexões sobre o pensamento complexo transdisciplinar e a aprendizagem colaborativa na formação docente. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 20, 10527 . Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10527> Acesso em: 1 set. 2024.
- Veiga, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.
- VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



543

A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM ALIADOS AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS E TRANSFORMADORAS

THE USE OF LEARNING OBJECTS ALLIED TO TECHNOLOGICAL RESOURCES AS A STRATEGY FOR BUILDING CRITICAL AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury¹
Raquel Pasternack Glitz Kowalski²
Marilda Aparecida Behrens³

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Tecnologias digitais; Objeto de Aprendizagem; Educação transformadora.

Keywords: Pedagogical practices; Digital technologies; Learning Object; Transformative education

INTRODUÇÃO

No cotidiano docente, cada vez mais são observadas as tecnologias como instrumento de mediação pedagógica, favorecendo novas abordagens a partir da utilização de objetos de aprendizagem (OA) que venham a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos para uma educação transformadora.

O OA pode ser um excelente aliado do professor em sala de aula, pois deverá funcionar como facilitadores da aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, uma vez que possibilitam uma adaptação às necessidades individuais dos alunos. O OA para Aguiar e Flores (2014) apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de

¹ Dra. Education, Carriérologie e Éthique (UCO); Dra. Educação PUC-PR patricia.fleury@pucpr.edu.br

² Dra. Educação PUC-PR raquel.pasternak@pucpr.br

³ Dra. Educação, PUC-PR marildaab@gmail.com



diversos conteúdos e revisão de conceitos.

544

A investigação da temática prática pedagógica e o uso das tecnologias e novos OA para uma educação transformadora, foi objeto de estudo e investigação junto a um grupo de doutorandos do Grupo de pesquisa PEFOP-Paradigmas educacionais na formação de professores, que desenvolve a pesquisa financiada pelo CNPq.

A discussão levou a propor a investigação do seguinte problema: Qual a importância da utilização de OA aliados aos recursos tecnológicos para a construção do conhecimento? E definiu-se como objetivo geral: analisar junto aos professores doutorandos, que frequentam o *stricto sensu* a pertinência da utilização de tecnologias aliadas aos OA para a construção de saberes baseados em uma educação transformadora, como construtos que possam subsidiar novas práticas pedagógicas. Com essa visão de mudanças a respeito das necessidades de novas práticas pedagógicas, buscou-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação.

Os nove participantes do estudo receberam um questionário via Google Forms, com diferentes questões, mas elegeu-se a questão da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação e os novos OA que permitiu aos professores se posicionarem sobre a necessária utilização de novas estratégias para uma prática pedagógica transformadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Um dos desafios contemporâneos para Kenski et al (2019) é saber escolher a informação e transformá-la em conhecimento, pois as reflexões sobre as tecnologias digitais e a necessidade de mudança no processo educacional apontam a convergência para novas relações, formas e estratégias de ensino aprendizagem mediadas pelas tecnologias a partir dos novos anseios formativos dos sujeitos e da sociedade contemporânea.

Essa colaboração a luz da complexidade propicia a dialogicidade para a construção de conhecimentos fortalecidos com a aprendizagem significativa, devido ao desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. Por conseguinte, trabalhando nesse processo um conjunto de habilidades sociais e emocionais em



busca da autonomia do estudante e de uma prática educativa baseada no ⁵⁴⁵ comprometimento e dialogicidade. (Moraes, 2021)

No que se refere a indagação aos docentes participantes da pesquisa: Como profissional da educação, o que você presencia em seu cotidiano pedagógico na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e o que você espera para um futuro próximo a partir da utilização de OA para uma prática transformadora? O presente e pertinente questionamento permitiu os professores envolvidos no estudo assim se manifestar:

“As tecnologias estão sendo utilizadas de diversas formas, de maneira gradativa na esfera pública e ampla na privada. Tal utilização vem aumentando o engajamento do estudante e tornando o processo de aprendizagem colaborativo. Espero que futuramente existam mais recursos abertos, para que assim mais pessoas possam ter acesso a novas formas de construção de conhecimento, podendo este processo ser de autoaprendizagem ou colaborativo”. (P4)

“Nas aulas os alunos estão conectados, mesmo que seja por meio das redes sociais. No futuro acredito que os dispositivos tecnológicos e a conexão acontecerão de forma natural, algo que faz parte da sociedade.” (P2)

A partir dessas colaborações, evidenciou-se nos relatos dos docentes a importância de iniciativas que sintonizem a educação aos novos tempos tecnológicos, para a compreensão de que as tecnologias digitais aliadas a novas estratégias e OA redimensionem os papéis de professores e alunos a partir de novas reflexões e inovações para uma prática transformadora.

RESULTADOS

Observou-se a necessidade de aproveitamento do potencial pedagógico nas novas práticas baseadas na utilização de tecnologias e recursos educacionais, assim como OA cada vez mais em consonância com a cultural digital dos estudantes.

Nesse caminho possibilitou-se ter a clareza da necessidade de inclusão de OA cada vez mais associados ao uso das tecnologias e estratégias integrados em práticas educacionais para ampliação do processo de construção do conhecimento para uma educação transformadora.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E.V. B.; FLORES, M.L. P. Objeto de Aprendizagem: Conceitos Básicos. In: TAROUCO, L.M.R. Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- AUSUBEL, D. P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BATES, T. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. 1ªed. São Paulo, 2017.
- BEHRENS, M. A. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis, RJ: 3ed.Vozes, 2009.
- GAGNÉ, R.; WAGER, W.; GOLAS, K.; KELLER, J. Principles of instructional design. Toronto: Thomson Wadsworth, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ÓRDEAS, Jean. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Revista Trabalho & Educação**. v.28, n.1. São Paulo, 2019.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.
- MORENO, R; MAYER, R. Interactive multimodal learning environments special issue on interactive learning environments: contemporary issues and trends. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/ v5414u250220511r/fulltext. Htm>.



ABC Learning Design: uma possibilidade metodológica para o desenvolvimento de competências digitais docentes

547

ABC Learning Design: a methodological possibility for the development of teacher's digital competencies

Roque Corrêa Júnior¹
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vogerau²

Palavras-chave: ABC Learning Design; Competências Digitais Docentes; Formação de Professores.

Keywords: ABC Learning Design; Teacher's Digital Competencies; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

As tecnologias desempenham um papel crucial na evolução da sociedade, com seu impacto crescendo exponencialmente desde a Revolução Industrial. A internet e as tecnologias digitais transformaram as relações de trabalho, diminuindo os modelos tradicionais e ampliando profissões que requerem habilidades cognitivas e manuais não rotineiras. Para enfrentar essas mudanças e reduzir desigualdades, é crucial desenvolver competências digitais adaptadas a diferentes contextos educacionais (Bates, 2017; Brynjolfsson; McAfee, 2014; Legroski *et al.*, 2023)

Com essas mudanças, o papel dos professores se amplia, passando a ser necessária uma formação inicial e continuada que desenvolva suas habilidades digitais de forma crítica e humana (Bates, 2017; Brynjolfsson & McAfee, 2014; Legroski *et al.*, 2023). Desde 2008, com a publicação dos *Padrões de Competência em TIC para Professores* da UNESCO (2008), diversas diretrizes foram desenvolvidas para orientar o aprimoramento das competências digitais docentes,

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); doutorando em Educação pela PUCPR; licenciado em Música (PUCPR) e técnico em Informática. Analista de Formação Continuada no Marista Brasil. E-mail: roquejunior94@hotmail.com.

² PhD em Ciências da Educação pela Universidade de Montréal, Canadá; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); graduada em Informática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Especialista em Desenvolvimento de Sistemas pela PUCPR. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da PUCPR. E-mail: dilmeire.vogerau@pucpr.br.



como o *DigCompEdu* da União Europeia (2018) e o *Competências Digitais na* ⁵⁴⁸ *Formação Inicial de Professores* do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Araújo; Lins, 2020).

Diante dessas diretrizes para o desenvolvimento de competências digitais docentes, o objetivo deste resumo é explorar e descrever como funciona o ABC Learning Design e como ele está sendo utilizado em uma tese de doutorado que explora o desenvolvimento dessas competências por professores da educação básica. A metodologia, de abordagem qualitativa, pauta-se nos procedimentos adaptados do ABC Learning Design (Gramp; Moodle Academy, 2023; Young; Perović, 2016), que é uma forma estruturada e visual para o planejamento de atividades de aprendizagem para ambientes digitais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvido no ano de 2014 na University College London, o ABC Learning Design³ é uma solução prática e inovadora projetada para simplificar o processo de design curricular no contexto digital. Utilizando um formato colaborativo, o modelo possibilita que equipes criem, em apenas 90 minutos, um *storyboard* visual das atividades de aprendizagem necessárias para atingir os resultados desejados. Este *storyboard* inclui a integração de atividades online e presenciais, facilitando a visualização e o planejamento de cursos de forma coesa e estruturada (Young; Perović, 2016).

O ABC Learning Design é baseado nos seis tipos de aprendizagem de Laurillard (2012): Aquisição, Investigação, Prática, Produção, Discussão e Colaboração. A partir deles, as equipes podem criar descrições concisas do modelo de formação, desenvolver gráficos para planejar a distribuição das atividades presenciais e online ao longo do cronograma do curso, e selecionar métodos de avaliação. O planejamento é ajustado conforme necessário, resultando em um processo democrático e colaborativo para a elaboração de ementas e modelos formativos (Young; Perović, 2016).

É importante ressaltar que o ABC Learning Design possui uma ampla

³ ABC é acrônimo de três projetos da instituição: o UCL Arena; Blended Learning e Connected Curriculum.



variedade de adaptações e formas de aplicação, cada uma possui características próprias, porém sem perder a essência dos tipos de aprendizagem e a estruturação em um *storyboard*.

RESULTADOS

Neste breve relato, o modelo descrito é disponibilizado em *Excel* no curso online *Co-Create Courses with ABC Learning Design* (Gramp; Moodle Academy, 2023), e utilizado em uma tese de doutorado em andamento. A grande diferença para modelo original é modo como é utilizado: ao invés de montar um grupo para criar um curso entre 60 e 90 minutos, o autor está utilizando a base do ABC Learning Design para estruturar suas ideias e apresentá-las ao grupo de pesquisa para validação. São duas as principais vantagens dessa abordagem: o modelo de formação ficará bem estruturado e, segundo, ele contará com a validação de profissionais da área de educação, somando rigor à pesquisa em questão.

No modelo de Gramp e Moodle Academy (2023), os participantes primeiro identificam os resultados de aprendizagem e descrevem, de forma concisa, qual a temática do curso. Em seguida, criam um *storyboard* que organiza as atividades ao longo do cronograma. As atividades são detalhadas com ferramentas e tempos estimados. Depois, definem ações de acompanhamento para garantir a implementação e, por fim, revisam a combinação das atividades para assegurar uma experiência de aprendizagem equilibrada, com base nos tipos de aprendizagem de Laurillard (2012).

A primeira fase de validação dos resultados de aprendizagem já foi efetuada. Durante esse processo a discussão foi profunda, o que resultou em uma ampla aceitação sobre o método. O ABC Learning Design, portanto, está se mostrando como uma metodologia eficaz para estruturar e implementar propostas formativas, o que garante um processo de aprendizagem coeso, equilibrado e adaptado às necessidades digitais de professores em formação.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W. C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo : CIEB, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.



BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução de João Mattar et al. . 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. **The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies**. New York: W. W. Norton & Company, 2014.

GRAMP, J.; MOODLE ACADEMY. **Co-Create Courses with ABC Learning Design**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://moodle.academy/enrol/index.php?id=83&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

LAURILLARD, D. **Teaching as a Design Science Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**. 1. ed. New York: Routledge, 2012.

LEGROSKI, A. C. *et al.* **Competências Digitais Docentes**. Curitiba: PUCPRESS, 2023.

UNESCO. **ICT competency standards for teachers: competency standards modules**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207>. Acesso em: 16 ago. 2023.

UNIÃO EUROPEIA. DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Traduzido por Margarida Lucas e António Moreira. Aveiro, 2018. Disponível em: https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%A2ncia%20Digital%20Educadores.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

YOUNG, C.; PEROVIĆ, N. Rapid and Creative Course Design: As Easy as ABC?. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Amsterdã, v. 228, p. 390–395, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816309843>. Acesso em: 1 set. 2024.



ChatGPT: good guy or thug?

Gizele Cordeiro de Avelino e Silva¹

Raquel Pasternak Glitz Kowalski²

Firmino Ferreira de Oliveira³

Palavras-chave: Formação de Professores, Tecnologia da Educacional, Inteligência Artificial, Aprendizagem

Keywords: Teacher Training, Educational Technology, Artificial Intelligence, Learning

INTRODUÇÃO

O ChatGPT é um modelo de linguagem baseado em inteligência artificial (IA), mais especificamente uma IA generativa. O presente trabalho não tem a pretensão de ter todas as respostas sobre o ChatGPT, mas de contribuir com alguns dados e experimentos sobre o tema. Na atualidade, com a velocidade da disseminação das informações, muitos professores encontram-se “perdidos” e/ou “amedrontados”, outros não sabem o que é isso e outros já ouvira falar, mas não quer saber. Tendo como metodologia a revisão de literatura, essa pesquisa tem como objetivo apresentar o ChatGPT como ferramenta, para os professores, colaborativa em sua prática pedagógica; demonstrar que o ChatGPT há pontos positivos e negativos, mas qual estará prevalecendo?

Fundamentação Teórica

Desde o início do seu surgimento a sociedade vem passado por várias revoluções, mas o que é REVOLUÇÃO? Para Fernandes (1981), “a *palavra*

¹ Mestranda em Educação pela PUCPR. E-mail: gizele.silva@pucpr.edu.br

² Doutora em Educação pela PUCPR. E-mail: raquel.pasternak@pucpr.br

³ Mestrando em Educação pela PUCPR. E-mail: firmينو.ferreira@pucpr.edu.br



BARTELLE, Liane Broilo. Os possíveis impactos da inteligência artificial generativa na educação. Disponível em: <file:///C:/Users/rc-gizele/Downloads/1354-Article%20Text-7814-1-10-20240810.pdf>. Acesso: 29/08/2024.



FERNANDES, Florestan. O que é revolução? Disponível em: 554

<https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/FLORESTAN-FERNANDES-O-que-e-revolucao.pdf>. Acesso em 29/08/2024;

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. 1ª edição. São Paulo/SP. Cortez. 2009.

GABRIEL, Martha. Inteligência artificial: do zero ao metaverso. 1ª edição. Barueri/SP. Atlas, 2024;

_____. **Educação na era digital: conceitos, estratégias e habilidades.** 2ª edição. Barueri/SP. Atlas, 2023;

HAIDT, Jonathan. A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. 1ª edição. São Paulo/SP. Companhia das Letras. 2024;

WOLFRAM. Stephen. O que faz o ChatGPT: e como funciona?. 1ª edição. Casa das Letras. São Paulo/SP, 2023.



O uso das Inteligências Artificiais Generativas como ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino-aprendizagem

555

The use of Generative Artificial Intelligences as auxiliary tools in the teaching-learning process

Juliana Stonoga¹

Vagner França Florentino Junior²

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Ética, Inteligência Artificial.

Keywords: Learning, Education, Ethics, Artificial Intelligence.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e popularização das Inteligências Artificiais (IAs) vem trazendo diversas transformações para diferentes campos, incluindo a educação. As IAs tem se consolidado como uma ferramenta útil e multifuncional no ambiente escolar, possuindo um grande potencial de personalizar o ensino e proporcionar novas metodologias de aprendizado mais interativas e dinâmicas. Entretanto, o uso dessas tecnologias em ambiente escolar levanta diversas questões a respeito da adaptação dos educadores com essas novas ferramentas e os desafios éticos relacionados à sua aplicação como ferramenta auxiliar no ensino.

Um estudo realizado por pesquisadores do Departamento de Ciência da Computação e Engenharia da Universidade da Coreia (Kim, 2021), investiga de que maneiras os estudantes do ensino médio estão utilizando o *ChatGPT* para realizar suas atividades acadêmicas. Em uma pesquisa realizada com 71 alunos, o estudo identificou que a IA se tornou uma ferramenta importante no suporte educacional ao oferecer assistência em projetos, preparação para exames e revisão de literatura. O

¹ Graduada em Bacharelado em História (2024) e graduanda do terceiro período de Bacharelado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: stonoga.juliana@gmail.com.

² Graduando em Bacharelado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: vagnerfrjr@gmail.com.



artigo apresenta o *ChatGPT* como uma tecnologia que tem um grande potencial de 556 otimização de tempo dos alunos, embora ainda existam implicações em relação à falta de treinamento adequado para seu uso eficaz.

O problema central discutido nesta pesquisa é o uso efetivo das IAs como ferramentas que realmente potencializam o processo de ensino-aprendizagem. O estudo busca entender de que forma as IAs podem ser implementadas no ensino de forma a maximizar os benefícios pedagógicos e minimizar os possíveis impactos no desempenho dos alunos. O objetivo principal deste trabalho é explorar as implicações práticas e metodológicas do uso das IAs no ambiente escolar, destacando as estratégias possíveis a serem adotadas por educadores para integrar essas novas tecnologias de maneira eficaz em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo utiliza uma abordagem teórico-metodológica baseada na revisão bibliográfica de obras que abrangem o potencial e as implicações da tecnologia em âmbito educacional. O uso da tecnologia na educação é tema de estudo há várias décadas, e podem ser traçadas desde obras como *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas* (1980), de Seymour Papert. Na atualidade, Luckin *et al.*, em *AI for School Teachers* (2018), aborda o potencial das IAs na criação de ambientes de aprendizado adaptativos, nos quais os conteúdos são personalizados para atender às necessidades específicas de cada aluno. Neil Selwyn, em *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education* (2020), levanta questões a respeito do impacto das IAs no papel educador, questionando até que ponto essas tecnologias podem ou não complementar o trabalho docente.

Além disso, o trabalho também utiliza estudos de caso que buscam entender a implementação prática dessas novas tecnologias nas escolas. Foram utilizados estudos como os realizados por Jauhainen e Guerra (2023) que avaliaram o uso do *ChatGPT* em aulas de ciências sociais com 110 alunos, adaptando o material didático a diferentes níveis de conhecimento. Os resultados mostraram que o uso da IA melhorou o aprendizado e o engajamento dos alunos, embora alguns desafios



relacionados à adaptação personalizada e inclusão da ferramenta ainda persistam. 557

RESULTADOS

O uso de ferramentas de IA generativas, como o *ChatGPT*, podem sim auxiliar na produção tanto de trabalhos escolares quanto acadêmicos. Essas tecnologias podem auxiliar na produção de atividades como ferramenta de tradução e organização de ideias, assim como ajudar na revisão e estruturação gramatical. No entanto, para que essas ferramentas sejam plenamente aproveitadas, é essencial que os alunos sejam guiados a desenvolver habilidades críticas para utilizá-las de forma eficaz e ética.

A formação de professores para o uso adequado dessas ferramentas e a busca por soluções que garantam o acesso equitativo a essas tecnologias são pontos que precisam ser priorizados. A implementação cuidadosa das IAs no ambiente educacional têm o potencial de transformar o ensino, podendo serem extremamente funcionais quando apresentadas suas funções corretas aos alunos.

REFERÊNCIAS

JAUHIAINEN, Jussi S.; GUERRA, Agustín, G. Generative AI and ChatGPT in School Children's Education: Evidence from a School Lesson. **Sustainability**. v. 15, n. 18, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/18/14025>. Acesso em: 02 de set. 2024.

KIM, Seonghun. et al. Why and What to Teach: AI Curriculum for Elementary School. **Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence**, [S. l.], v. 35, n. 17, p. 15569-15576, 2021. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/AAAI/article/view/17833>. Acesso em: 2 set. 2024.

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRASSI, F. **AI for School Teachers**. Inglaterra: Oxford University Press, 2018.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Estados Unidos: Basic Books, 1980.

SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2020.

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. do. Inteligência Artificial na Educação: Survey / Artificial Intelligence in Education: **Survey. Brazilian Journal of**



Development, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 48699–48714, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539>. Acesso em: 2 set. 2024.



REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS

Virtual and augmented reality in teaching exact sciences

SILVA, Otto Henrique Martins da ¹
TORRES Patrícia Lupion ²

Palavras-chave: Realidade Virtual; Realidade Aumentada; Sequências Didáticas; Ensino de Ciências Exatas; Tecnologias Educacionais Imersivas.

Keywords: Virtual Reality; Augmented Reality; Didactic Sequences; Teaching of Exact Sciences; Immersive Educational Technologies.

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa de pós-doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), investiga o uso das tecnologias de realidade virtual e aumentada no ensino de ciências exatas. O objetivo central é desenvolver e implementar sequências didáticas que integrem essas tecnologias, explorando as potencialidades das realidades virtual e aumentada como ferramentas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adota um estudo de caso, que inclui a revisão de literatura, mapeamento de objetos de aprendizagem e análise de sequências didáticas. A coleta de dados será realizada com professores de física, matemática e química, complementada por uma análise qualitativa das práticas pedagógicas propostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de sequência didática é central para a estruturação das atividades de ensino propostas neste projeto. Segundo Zabala (2014), as sequências didáticas consistem em um conjunto de atividades ordenadas e articuladas com o objetivo de alcançar determinados objetivos educacionais. Essas atividades são planejadas com

¹ Doutor e professor do Curso de Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
otto.silva@pucpr.br.

² Doutora, professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. patricia.lupion@pucpr.br.



base em princípios sociológicos, epistemológicos, psicológicos e didáticos, buscando transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino de forma eficiente e significativa.

A integração das tecnologias digitais ao currículo é um desafio constante no cenário educacional contemporâneo. Almeida e Valente (2011) argumentam que o currículo, como prática social, deve ser adaptado às mudanças socioculturais e tecnológicas da sociedade. Nesse sentido, a introdução das realidades virtual e aumentada nas práticas pedagógicas requer não apenas a incorporação de novas ferramentas, mas também uma reestruturação das abordagens curriculares para incluir letramentos digitais e midiáticos. Essa adaptação é essencial para que os estudantes possam desenvolver habilidades que vão além do domínio da leitura e escrita, abrangendo também a competência para navegar e aprender em ambientes digitais imersivos. Outro pilar teórico fundamental para essa pesquisa é o modelo de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), desenvolvido por Mishra e Koehler (2006). Este modelo reconhece a complexidade do ensino ao integrar conhecimentos de conteúdo, pedagógicos e tecnológicos. O TPACK oferece um *framework* para entender como essas três áreas de conhecimento se inter-relacionam e como elas podem ser utilizadas de forma combinada para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias de realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA) têm sido objeto de crescente interesse na educação devido ao seu potencial de proporcionar experiências de aprendizagem imersivas e interativas. A realidade virtual, conforme definida por Kirner e Kirner (2011), permite ao usuário interagir em tempo real com ambientes tridimensionais gerados por computador, enquanto a realidade aumentada sobrepõe informações virtuais ao ambiente físico do usuário. Essas tecnologias oferecem novas possibilidades para o ensino de ciências exatas, permitindo que os alunos visualizem conceitos abstratos e complexos de maneira mais concreta e envolvente. No entanto, a implementação dessas tecnologias no contexto educacional ainda enfrenta desafios, como a falta de uma pedagogia específica para RV e RA e as dificuldades técnicas e institucionais envolvidas na sua adoção. (BONNER e LEGE, 2020). Estudos como o de Klettemberg, Tori e Huanca (2021) e França e Silva (2019) apontam que, embora as tecnologias imersivas tenham mostrado resultados



promissores na educação, ainda há muito a ser explorado e desenvolvido para que seu uso se torne mais difundido e efetivo no ambiente escolar.

RESULTADOS

Ao retornar às questões iniciais desse trabalho, tem-se nessa pesquisa (em curso), à guisa de conclusão, a importância da integração de tecnologias imersivas, como RV e RA, no ensino de ciências exatas, com a proposição do desenvolvimento de sequências didáticas fundamentadas para explorar plenamente o potencial pedagógico dessas tecnologias. Essa pesquisa, ao propor a análise das práticas e dos desafios da utilização de RV e RA na educação, aponta a necessidade urgente de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às novas exigências tecnológicas. Além disso, a complexidade envolvida na incorporação dessas tecnologias requer um profundo entendimento dos modelos teóricos, como o TPACK, e das sequências didáticas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Embora promissoras, essas tecnologias ainda enfrentam barreiras técnicas e institucionais que precisam ser superadas para se tornarem ferramentas eficazes na educação. Assim, o projeto busca contribuir para a construção de um conhecimento pedagógico mais robusto e específico, que possa guiar a implementação dessas tecnologias de forma eficaz, atendendo às necessidades emergentes da educação contemporânea e preparando os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e conectada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** – São Paulo: Paulus, 2011.
- BONNER, Euan; LEGE, Ryan. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. **The JALT CALL Journal**, 16(3), 167–180. Disponível em: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n3.388>. Acesso em: ago. 2023.
- FRANÇA, C. R.; SILVA, T. A Realidade Virtual e Aumentada e o Ensino de Ciências. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 193-215, mar. 2019. Edição especial.



KIRNER, Claudio e KIRNER, Tereza Gonçalves. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: Marcos Wagner S. Ribeiro, Ezequiel Roberto Zorzal - organizadores. Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências. **Pré-Simpósio SVR 2011**– Uberlândia - MG, Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Uberlândia - MG, 2011.

KLETTEMBERG, J. S., TORI, R., & HUANCA, C. M. (2021). Perspectivas mundiais sobre a realidade aumentada nos anos iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 29, 827-845. DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.827.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC/PR. **Realidade Estendida**. Disponível em: <https://blogs.pucpr.br/realidadeestendida/2023/06/06/pucpr-e-a-primeira-universidade-do-brasil-a-ter-um-centro-de-realidade-estendida/>. Acesso em: ago. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar [recurso eletrônico] / Antoni Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.





No entanto, é essencial que seu uso seja equilibrado e complementado com métodos tradicionais de ensino para garantir uma formação completa e integrada dos estudantes. Ao adotar essas tecnologias de maneira consciente, os professores podem maximizar seus benefícios e contribuir para a formação de leitores proficientes e apaixonados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, é inegável a importância das tecnologias no contexto educacional. Elas permitem que o estudante seja o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, essas plataformas são uma excelente ferramenta para fomentar o gosto pela leitura desde cedo. Através de recursos multimídia, como ilustrações animadas, narrações e trilhas sonoras, as crianças são atraídas para o universo dos livros de uma maneira lúdica e acessível. Isso é particularmente importante para estimular o hábito de leitura em uma geração que está cada vez mais conectada ao mundo digital.

É possível verificar o progresso do grande grupo e de modo individual nessas plataformas. Além disso, “os materiais são atraentes, com muitos recursos típicos dos jogos: fases, desafios, competição, colaboração, recompensas (plataformas adaptativas, ambientes imersivos)” (MORAN, 2017, p. 71).

Nesse sentido, é possível refletir que as plataformas digitais literárias representam uma inovação significativa no ensino de literatura e leitura para estudantes do Ensino Fundamental I. Elas ofertam novas formas de engajamento com o texto, tornando a leitura acessível, interativa e personalizada.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Na plataforma analisada “Elefante Letrado” ela permite que os estudantes tenham acesso a muitos livros digitais, incluindo elementos interativos que tornam a leitura atraente, devido ao seus recursos visuais. Os usuários podem clicar em palavras para ouvir sua pronúncia e até participar de jogos educacionais baseados no conteúdo do livro. Professores e pais podem monitorar o progresso em tempo real, isso ajuda a garantir que cada estudante esteja aprendendo de acordo com seu ritmo



e suas necessidades.

Porém nessa circunstância, busca-se a reflexão no sentido do acesso, será que todas as crianças e estudantes de escolas públicas tem acesso a internet para que possam interagir com as plataformas em suas casas? Será que a falta de acessibilidade para as plataformas digitais, não pode causar uma exclusão social literária? Será que o excesso de recursos multimídias podem prejudicar a concentração, fazendo com que os estudantes façam uma leitura superficial do texto?

Esses são alguns dos questionamentos levantados, após a análise da plataforma, pois apesar dos benefícios, o uso de plataformas digitais literárias também apresenta alguns desafios pertinentes a realidade dos estudantes. Um dos principais é o risco de dependência excessiva de dispositivos eletrônicos, o que pode afetar o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita manual e a leitura de livros físicos. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas e lares, o que nem sempre é uma realidade, especialmente em regiões mais carentes. Sem acesso a dispositivos e à internet de qualidade, muitos estudantes podem ser excluídos dos benefícios dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf.

Acesso em 27 agosto 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

566

DISTANCE EDUCATION: PEDAGOGICAL MEDIATION IN SOCIAL WORK TRAINING

Cleci Elisa Albiero¹
Adriane Bühner Baglioli²
Marcos Antonio Klazura³

Palavras-chave: Educação à Distância; Tutor; Serviço Social.

Keywords: Distance Education; Tutor; Social Work.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva-se em propor reflexões sobre o ensino à distância, especialmente no papel do professor tutor na mediação pedagógica da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mediada pelas plataformas digitais. O ensino a distância, é uma modalidade de ensino que ocorre em lugar diferente do ensino tradicional presencial e exige técnicas de comunicação, acesso a tecnologias, dispositivos organizacionais com ênfase na aprendizagem ativa do aluno e no engajamentos às atividades propostas e na organização e estrutura específica (Cortelazzo, 2013).

Portanto, o ensino a distância hoje, é uma realidade a qual faz parte do processo de formação de milhões de estudantes tanto no ensino da graduação como na pós graduação *latu sensu*, no Brasil. O estudo indaga como se desenvolve o trabalho do professor tutor na mediação pedagógica, na disciplina de TCC no Serviço Social? Trata-se de um relato de experiência vivenciado pelos pesquisadores. A metodologia de base qualitativa e exploratória (Severino, 2017), utilizando-se de referencial teórico e de fragmentos e dados da atividade cotidiana, vivenciadas pelos pesquisadores como professores tutores na disciplina de TCC de

¹ Doutorado em Serviço Social (PUCSP), Centro Universitário Internacional Uninter;
clecielisa.albiero@gmail.com

² Mestre em Educação (PUCPR), Centro Universitário Internacional UNINTER;
adriane.b@uninter.com

³ Doutorando em Educação (PUCPR), Centro Universitário Internacional UNINTER;
marcosklazura@gmail.com



um curso de Serviço Social, na modalidade a distância.

567

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de Educação a Distância no Brasil definido no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica de ensino, ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com a participação de estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Alves, 2011).

No Brasil, a expressividade da EaD é notório! De acordo com o último Censo do Ensino Superior (2022) do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, o número de matrículas na EaD foi de 3.100.556, esse número representa um aumento de 289% em relação a 2012, quando apresentava 1.113.850.

Neste cenário, se faz necessário pensar em professores capacitados com competências específicas para atuar como mediadores pedagógicos na formação. José (2022) enfatiza portanto, que professores tutores, na função de mediadores pedagógicos devem possuir habilidades que vão desde a comunicação eficaz até o domínio de tecnologias educacionais, facilitando desta forma o aprendizado de maneira assertiva e eficaz.

No Serviço Social, o TCC é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação, definida nas Diretrizes Curriculares do MEC/2002 e da ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, de 1996.

RESULTADOS

A vivência cotidiana como professores tutores no ensino à distância, é algo que nos coloca desafios constantes. Na mediação pedagógica na disciplina de TCC, é um constante desconstruir-se a partir de um modelo cristalizado que se faz ativo e complexo, necessário ser resignificado, compreendendo a dinâmica da sociedade, as novas expressões da questão social e as estratégias tecnológicas. No Curso de Serviço Social, o estudante inicia o processo de aproximação com o TCC nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Pesquisa em Serviço Social. Após cursá-las, o estudante tem acesso a disciplina de OTCC (Orientação de Trabalho de



Conclusão de Curso) e na sequência o sistema AVA (Ambiente Virtual de 568 Aprendizagem) vincula a disciplina de OTCC: Monografia.

O trabalho do professor tutor como mediador pedagógico, inicia com a organização das salas virtuais das disciplinas no AVA, e do calendário de postagem dos elementos correspondentes a cada etapa do trabalho. Ao ser vinculado na disciplina, abre-se ao aluno um canal direto com o professor tutor via “Tutoria” no qual ele pode encaminhar suas dúvidas, questionamentos, solicitar orientação sobre o conteúdo da disciplina, e tirar dúvidas a respeito do trabalho em desenvolvimento.

Além desta dinâmica, o estudante tem aulas ao vivo a cada etapa de desenvolvimento do trabalho. Nesta aula síncrona utilizando-se da plataforma ZOOM que favorece a interação, o estudante esclarece suas dúvidas com o professor, e ainda interage com os colegas da turma. O estudante dispõe também de um canal de comunicação e interação com o professor, definido como “Fórum de Interação”. Trata-se de uma importante ferramenta de interação entre estudantes e professor tutor e entre os próprios alunos.

O papel do professor tutor, na mediação do ensino aprendizagem, é central neste processo de formação, pois é no momento do TCC que o estudante se depara com suas dificuldades de reconhecer o objeto da sua pesquisa, seus limites no que tange ao processo de escrita e de síntese do processo de formação. Assim, o papel pedagógico do professor, engloba a presença cognitiva, social, didática e a experiência educacional, “incluindo as interações [...], a coesão de grupo e a facilitação do discurso crítico ” (Garrison; Archer; Anderson, 2000), fortalecendo o diálogo na tentativa de avançar no desenvolvimento de competências próprias da profissão do Serviço Social.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**. v.10, 83 – 92. 05. 2011. Disponível em: <<https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235>> Acessado em 02.09.2024

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 02.09.2024



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF, 10.10.2023 Disponível <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022#:~:text=Em%202022%2C%20foram%20registradas%201.669,22%2C2%25%20nessa%20modalidade>> Acessado em 02.09.2024

CORTELAZZO, I. B. De C. **Práticas Pedagógicas, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013

GARRISON, D.; ARCHER, W; ANDERSON, T. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education. Elsevier, 2000. Disponível em: . Acesso em: 26 abr. 2023.

JOSÉ, G. Práticas Pedagógicas e Dimensões Afetivas no Processo de Ensino nas 'celas' de aula. aprender - **Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (28), 75-92. 12. 2022. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11462>>. Acesso em: 02.09.2024

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** . Disponível em: Minha Biblioteca, (24ª edição). Cortez, 2017.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COM O USO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

570

The Construction of Educational Materials Using Artificial Intelligence: Potentials and Challenges in Contemporary Education

Gabriele Vitória Oliveira Ungari¹
Lilian Amaral da Silva Souza²
Raquel Pasternak Glitz Kowalski³

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Materiais didáticos.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Educational Materials.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, a inovação tecnológica é crucial para novos paradigmas de ensino e aprendizagem, com a Inteligência Artificial (IA) se destacando por sua capacidade de personalizar e tornar o desenvolvimento de materiais didáticos mais eficiente. No entanto, essa transformação traz desafios significativos. Este estudo visa explorar as potencialidades e desafios da criação de materiais didáticos com IA, investigando como essas ferramentas podem ser integradas de forma eficaz na educação. A pesquisa, conduzida através de questionários com profissionais da área, busca compreender suas percepções e experiências com o uso de IA no desenvolvimento de materiais didáticos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

A Inteligência Artificial (IA), formalmente introduzida por John McCarthy em 1956, busca criar sistemas que simulem atividades humanas, como aprendizado e resolução de problemas (Oliveira et al., 2023). No entanto, o conceito já era discutido no início do século XX, com pioneiros como Norbert Wiener. Um marco importante foi

¹ Gabriele Vitória Oliveira Ungari, Mestranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4391268783525647>

² Lilian Amaral da Silva Souza, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1364442098902651>

³ Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2926131746008333>



o desenvolvimento de um modelo de neurônios artificiais por Warren McCulloch e 571 Walter Pitts em 1943 (Russell e Norvig, 2013).

Hoje, a IA é proeminente em áreas como aprendizado de máquina e aprendizado profundo. O aprendizado de máquina identifica padrões e toma decisões sem programação explícita, enquanto o Deep Learning, com modelos como ChatGPT, melhora a capacidade de lidar com dados complexos (Kaufman e Santaella, 2020; Rodrigues e Rodrigues, 2023).

Na educação, a IA oferece benefícios como a personalização do aprendizado e a automação de tarefas, permitindo um foco maior em atividades interativas. Ela pode adaptar o ensino às necessidades de cada aluno e fornecer feedback instantâneo (Oliveira et al., 2023). No entanto, há desafios, incluindo preconceitos algorítmicos, questões de privacidade e acesso desigual à tecnologia, além de preocupações éticas sobre transparência e responsabilidade no uso da IA (Henry, Hernalesteen e Collard, 2021).

Em resumo, a IA está promovendo avanços significativos, mas também levanta questões éticas e sociais que precisam de atenção (Santaella, 2023).

RESULTADOS

Os dados foram coletados por meio de um questionário, definido por Marconi e Lakatos (2003) como um instrumento de perguntas respondidas de forma autônoma pelos participantes. O questionário, elaborado no Google Forms, facilitou a coleta de dados qualitativos e incluiu cinco perguntas fechadas e três abertas. Foi direcionado a nove profissionais envolvidos na criação de materiais didáticos para o ensino superior, com as respostas registradas diretamente no formulário online.

As cinco primeiras questões caracterizaram o perfil dos participantes, focando em suas habilidades no uso de Inteligência Artificial (IA). Os resultados indicaram que 77,8% dos participantes têm formação em Ciências Humanas e 55,6% atuam como docentes no ensino superior. A faixa etária predominante é de 35 a 44 anos (44,5%), sugerindo que muitos estão em fases avançadas de suas carreiras. Em relação ao gênero, 70% são mulheres. Quanto à habilidade no uso de IA, 33,3% se consideram em nível intermediário, 33,3% avançados, 22,2% iniciantes e 11,1% especialistas, demonstrando uma variação nas competências digitais.



As três perguntas abertas exploraram as percepções sobre o uso da IA na criação de materiais didáticos, destacando vantagens como a personalização do aprendizado e a eficiência na produção de conteúdos, além de desafios como a necessidade de capacitação e limitações tecnológicas. Freire (2019) sugere que, em vez de rejeitar a tecnologia, devemos abordá-la com curiosidade crítica e integrá-la de forma reflexiva na prática pedagógica. Os resultados indicam que a IA pode contribuir para a atualização contínua dos materiais didáticos, mantendo-os relevantes ao longo do tempo, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Amostra de Resultados das Questões de 6 a 8

Categoria	Perguntas	Participantes	Algumas respostas
<ul style="list-style-type: none"> - Eficiência; - Economia de tempo e recursos; - Apoio na correção e organização. 	6) Quais são as principais vantagens da utilização de inteligência artificial na construção de materiais didáticos?	P1, P3, P4, P7.	<p>"Personalização do aprendizado: Adaptação ao nível e estilo dos alunos. Eficiência: Acelera o desenvolvimento de conteúdos. Análise de desempenho: Feedback e ajustes em tempo real. Engajamento: Recursos interativos e dinâmicos. Acesso a recursos personalizados: Diversidade de materiais educativos" (P1).</p> <p>"Economia de tempo e diversidade de possibilidades" (P3).</p> <p>"Facilita a produção de conteúdo e proporciona economia de tempo e recursos" (P4).</p> <p>"Ajuda na correção ortográfica dos textos, na organização de ideias, na sugestão de atividades" (P7).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Privacidade e segurança de dados; - Curva de aprendizagem; - Privacidade e segurança de dados; - Confiabilidade da IA. 	7) Que desafios técnicos mais comuns são enfrentados ao integrar inteligência artificial na produção de materiais educativos?	P9, P2, P1, P4.	<p>"Erros contidos no sistema" (P9).</p> <p>"Os conceitos aprofundados" (P2).</p> <p>"A integração da IA na produção de materiais educativos apresenta desafios técnicos significativos. A qualidade dos dados é crucial, já que dados imprecisos ou enviesados podem afetar a eficácia dos materiais. A integração com sistemas existentes pode ser complicada e exigir adaptações técnicas, enquanto a privacidade e segurança dos dados dos alunos são preocupações constantes. Além disso, o custo e os recursos necessários para desenvolver e manter essas tecnologias podem ser altos, e a IA pode enfrentar dificuldades na interpretação do contexto educacional específico" (P1).</p> <p>"Também existe curva de aprendizagem para usar IAs. É preciso testar e aprender a perguntar corretamente para fazer prompts. Além disso, o profissional deve ter bagagem suficiente para conseguir analisar o resultado e ajustá-lo até obter o resultado desejado" (P4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Fácil acesso; - Rapidez; - Processo de análise. 	8) De que maneira a inteligência artificial pode influenciar a atualização e a adaptação contínua dos materiais didáticos ao longo do tempo?	P5, P6, P2, P7.	<p>"Proporcionando fácil acesso as novas produções" (P5).</p> <p>"Tornar o processo educacional mais eficiente e acessível" (P6).</p> <p>"Pela rapidez de produção de conteúdo" (P2).</p> <p>"Eu acredito que ela facilita os processos de análise, mas ela ainda não é 100% confiável" (P7).</p>

O estudo mostrou que a IA na criação de materiais didáticos oferece benefícios como personalização do aprendizado e economia de tempo, mas enfrenta desafios técnicos relacionados à privacidade, segurança de dados e curva de aprendizagem. Apesar do potencial para facilitar a atualização dos materiais, a confiabilidade da IA ainda preocupa os profissionais da educação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

573

O estudo explora o potencial da IA na criação de materiais didáticos, focando na personalização do aprendizado e na otimização de recursos, enquanto analisa desafios como questões éticas, formação contínua e barreiras técnicas. A pesquisa busca promover uma compreensão crítica do uso da IA na educação, enfatizando a necessidade de uma abordagem cautelosa para garantir uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, pretende incentivar a colaboração entre educadores e pesquisadores para integrar a inovação tecnológica com responsabilidade social, assegurando que a IA seja uma ferramenta acessível e benéfica em todos os níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, L. A. de .; DOS SANTOS, A. M.; MARTINS, R. C. G. .; OLIVEIRA, E. L. de . Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. *Peer Review*, [S. l.], v. 5, n. 24, p. 248–268, 2023. DOI: 10.53660/1369.prw2905. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/1369>. Acesso em: 27 jul. 2024.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 23 out. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SANTAELLA, Lucia. *A inteligência artificial é inteligente?* São Paulo: Almedina, 2023.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. *Revista FAMECOS*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. e34074, 2020. DOI: 10.15448/1980-3729.2020.1.34074. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/34074>. Acesso em: 27 jul. 2024.

KAUFMAN, Dora. *Desmistificando a inteligência artificial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Inteligência Artificial*. Tradução da terceira edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.



Henry, J., Hernalesteen, A., & Collard, A. S. (2021)Henry, J., Hernalesteen, A., 574
& Collard, A. S. (2021). Teaching artificial intelligence to K-12 through a role-playing
game questioning the intelligence concept. KI-Künstliche Intelligenz, 35(2), 171-179



dados qualitativos na pesquisa acadêmica.

576

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Inteligência Artificial (IA) é um campo da Ciência da Computação que tem avançado continuamente ao longo dos anos, atingindo seu auge nas últimas décadas do século XXI (Alshater, 2022). De maneira geral, a IA busca simular a inteligência humana através de modelos artificiais que replicam o funcionamento dos neurônios, imitando assim a capacidades cognitivas e aprendendo a partir das interações humanas (Baidoo-Anu; Ansah, 2023; Soares, 2023).

Ferramentas de IA desenvolvidas nas últimas décadas já faziam parte da realidade e da rotina em diferentes esferas da sociedade. No entanto, foi em novembro de 2022, o lançamento do Chat GPT, uma ferramenta de IA baseada em linguagem natural, com uma ampla base de dados e capacidade de aprendizado por meio de *machine learning* e repetição, que novas preocupações em relação a utilização de IA foram levantadas e levadas ao grande público (Alshater, 2022).

RESULTADOS

Dentre alguns dos benefícios da integração das ferramentas de inteligência artificial no processo de análise qualitativa, destaca-se a facilidade que a IA generativa tem de trabalhar com dados textuais, orais ou escritos, já que funciona a partir de modelos de linguagem natural (Baidoo-Anu; Ansah, 2023). Logo, o contato da IA com o corpo de dados qualitativo a sua resposta aos comandos propostos pelo pesquisador, ocorre de forma mais coerente e contextualizada, atingindo melhores resultados.

Além disso, ferramentas de inteligência artificial, assim como softwares de análise de dados, auxiliam na organização da pesquisa e preparação dos dados para análise, dando ao pesquisador mais tempo para interpretação dos dados. Trabalhando com um grande corpo de dados, a IA também possibilita se ter uma visão geral dos dados logo no início do processo de análise. O pesquisador passa a conhecer seus dados de antemão, sem precisar realizar uma leitura completa antes.



Quando se trata do contato do pesquisador com seus dados, pode-se contruir uma visão equivocada de que a IA entregaria resultados prontos para o pesquisador. Isso, porém, é uma má interpretação da funcionalidade dessas ferramentas. Cabe sempre ao pesquisador realizar o direcionamento e o crivo dos processos realizados com o auxílio do software e da IA. Sendo que, a IA nunca será o meio único para a análise dos dados, já que a parte humana nunca deve ficar de fora.

Dentre alguns dos desafios relacionados a utilização de IA para análise de dados, tem-se as novas questões éticas que surgem. Primeiramente, o pesquisador deve trabalhar com transparência, informando em qual parte do percurso metodológico a IA foi utilizada e como. Sobre a proteção de dados, deve-se atentar para que eles não sejam usados para treinar ou melhorar modelos de IA. Garantindo que os dados permaneçam privados e isolados (Alshater, 2022; Nurtayeva, 2023).

Tendo isso em vista, para inteligência artificial ser utilizada e considerada como uma ferramenta para análise de dados, presando pelo rigor acadêmico, o processo deve ser rigoroso e complementar ao processo de análise do pesquisador. Não devendo instrumentalizá-la como uma substituta para o processo de análise qualitativa. Já que, respondendo à questão inicial, a IA não irá nos substituir, mas será uma parceira valiosa para o pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ALSHATER, M. Exploring the Role of Artificial Intelligence in Enhancing Academic Performance: A Case Study of ChatGPT. **SSRN Electronic Journal**. 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4312358>.
- BAIDOO-ANU, D.; ANSAH, L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. **Journal of AI**, v. 7, n.1, p. 52-62. 2023. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4337484>.
- NURTAYEVA, T. et al. The influence of ChatGPT and AI Tools on the Academic Performance. **YMER**, v. 22, n.6, p. 247-258. 2023. Disponível em: <https://ymerdigital.com/uploads/YMER220682.pdf>.
- SOARES, M. V. Impacto do Chat GPT na sociedade. **Revista Técnica de Tendências Em Comunicação Empresarial**, v.3, p. 1-8. 2023. Disponível em:



<https://parc.ipp.pt/index.php/trendshub/article/view/5080/2731>.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



FORMAÇÃO CONTINUADA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM REDE

TEACHER TRAINING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A NETWORKED PEDAGOGICAL PROPOSAL

579

Michelle Jordão Machado ¹
Roque Corrêa Júnior ²

Palavras-chave: Formação Continuada; Inteligência Artificial.

Keywords: Teacher Training; Artificial Intelligence.

INTRODUÇÃO

O século XXI tem sido marcado por avanços tecnológicos significativos que transformaram a educação, com a incorporação de computadores, tablets, internet e softwares educacionais nas salas de aula. Esses recursos facilitam o acesso à informação, promovem a personalização do ensino, ampliam a comunicação global e incentivam a participação ativa dos estudantes. No entanto, as tecnologias digitais também apresentam desafios, como a adaptação à grande quantidade de dados disponíveis, a insegurança cibernética e o uso ético e responsável dessas ferramentas. Assim, é necessário adquirir novas competências para acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas (Bates, 2017; Brynjolfsson; McAfee, 2014).

Diante desse contexto, a inteligência artificial (IA) surge como uma força transformadora na educação, oferecendo personalização do aprendizado, análise de dados em tempo real e feedback instantâneo, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes. Contudo, a IA também pode ampliar desigualdades e ameaçar a privacidade e a autoria. Portanto, é crucial garantir que essas mudanças tecnológicas promovam o progresso sem comprometer a diversidade do

¹ Pós Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Mestre e Doutora em Educação pela UCB; licenciada em pedagogia e letras pela UCB. Bacharel em direito e advogada pelo IDP. E-mail: michellejm@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); doutorando em Educação pela PUCPR; licenciado em Música (PUCPR) e técnico em Informática. E-mail: roquejunior94@hotmail.com.



conhecimento ou a liberdade intelectual (UNESCO, 2022).

580

Nesse sentido, há uma necessidade urgente de formação continuada para professores, que seja contextualizada e crítica, para enfrentar os desafios da IA e seu impacto no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas. A partir dessa problemática, o objetivo deste resumo é relatar as experiências de formação, de uma rede privada de educação básica, frente aos desafios da IA e seu consequente impacto no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas no contexto escolar, entre 2023 e 2024.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante do crescente impacto da inteligência artificial (IA) e da demanda por habilidades cognitivas e técnicas, a educação torna-se essencial para preparar os profissionais do futuro. Desde a educação básica até o ensino superior, é crucial promover um currículo que desenvolva competências digitais entre os professores e forneça formação continuada desses profissionais para garantir a utilização eficaz da IA. Além de saber utilizar ferramentas de IA, é necessário que os educadores e alunos sejam capazes de processar e interpretar criticamente as informações geradas por essas tecnologias, questionando a origem dos conteúdos e avaliando a confiabilidade dos algoritmos (OCDE, 2023b, 2023a; Ochs, 2024)

O relatório da UNESCO (2022) destaca tanto o potencial emancipatório da tecnologia e da IA quanto os desafios, como a exclusão digital e as ameaças à privacidade. Para enfrentar esses desafios, a reflexão e o compartilhamento entre pares são fundamentais no desenvolvimento de competências digitais. Nesse contexto, os professores assumem um papel protagonista, desenvolvendo a autoria e a pesquisa, o que culmina na melhoria contínua de suas práticas pedagógicas.

RESULTADOS

A rede de educação básica pesquisada tem se destacado na integração da inteligência artificial (IA) na educação, focando em colocar o estudante no centro do processo educativo e promover uma abordagem ética e criativa. Competências digitais foram incorporadas nas matrizes curriculares para que os estudantes compreendam e apliquem tecnologias de maneira autoral e ética. A cultura digital e o



uso responsável da IA são vistos como essenciais para potencializar o ensino e a 581 aprendizagem, alinhados aos valores de formação integral.

Entre as iniciativas, destacam-se uma live com as professoras Lucia Santaella e Eliane Schlemmer sobre as implicações éticas do uso do ChatGPT, e a websérie “Inteligência Artificial e Educação”, que aprofundou em sete episódios a compreensão do papel da IA na educação. A terceira fase do projeto incluiu cursos online disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), focados em temas relacionados às tecnologias de IA na educação. Esses cursos, acompanhados por espaços de compartilhamento de práticas e fóruns de discussão, foram avaliados positivamente por diretores das escolas, devido ao engajamento dos educadores e à melhoria das práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais eficaz, equitativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução de João Mattar et al. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/educar_na_era_digital.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRYNJOLFSSON, E.; MCAFEE, A. **The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies**. New York: W. W. Norton & Company, 2014.

OCDE. **Inteligência artificial e emprego: uma necessidade urgente de agir**. [S. l.], 2023a. Disponível em: <https://oecd.org/employment-outlook/2023/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

OCDE. **Perspectivas de Emprego da OCDE 2023: Inteligência Artificial e Mercado de Trabalho**. [S. l.], 2023b. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/08785bba-en/index.html?itemId=/content/publication/08785bba-en&_csp_=9f4368ffe3fc59de4786c462d2cdc236&itemIGO=oecd&itemContentType=book. Acesso em: 11 mar. 2024.

OCHS, M. **Educação midiática e inteligência artificial**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educamidia-lanca-e-book-sobre-educacao-midiatica-e-inteligencia-artificial>. Acesso em: 18 mar. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 17 ago. 2023.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



IMPORTÂNCIA DO REPERTÓRIO ANALÓGICO NA ESCOLHA DA IA 582 GENERATIVAS PARA AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL

Importance of analog repertoire in choosing generative ai to help in the
production of educational content

Marcus Vinicius Brudzinski¹
Leonardo Gonçalves Rodrigues da Silva²
Rafael Augusto Camargo³

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Tecnologia; Conteúdo Educacional;
Inteligência Artificial Generativa; Repertório Analógico.

Keywords: Artificial Intelligence, Technology, Educational Content, Generative
Artificial Intelligence, Analog Repertoire.

INTRODUÇÃO

Este texto explora a problemática do vasto número de opções de Inteligências Artificiais (IAs) Generativas para a produção de conteúdo educacional e as dificuldades em determinar qual ferramenta oferece a melhor adaptação para cada situação específica. O objetivo é debater a importância do repertório analógico como critério na escolha dessas ferramentas. A metodologia envolve uma pesquisa teórica em andamento, que examina as plataformas existentes e as alinha com os objetivos acadêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de discutir o uso da IA em sala de aula, é essencial contextualizar o cenário atual dessa tecnologia. Kaufman (2020) destaca diversas aplicações da IA em atividades cotidianas, sublinhando que o avanço significativo está no potencial do Aprendizado de Máquina. Este processo permite que sistemas aprendam com

¹ Graduado em Desenho Industrial – Programação Visual, PUCPR, Mestre em Mediações e Arte, UTFPR e marcusbrudz@gmail.com.

² Graduado em Desenho Industrial – Programação Visual, PUCPR, Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas, PUCPR, Doutor em Educação, PUCPR, leonardo.silva@icloud.com.

³ Graduado em Desenho Industrial – Programação Visual, PUCPR, Mestre e Doutor em Educação, PUCPR e rafacamargo@gmail.com.





envolvente.

584

Finalmente, o conceito de determinismo tecnológico, conforme abordado por Cupani (2011), sugere que a tecnologia não é neutra, pois reflete intencionalidades e propósitos específicos. Assim, ao adotar tecnologias educacionais, é fundamental considerar seus impactos e intenções subjacentes, garantindo que sejam usadas para otimizar a educação de maneira ética e equilibrada.

RESULTADOS

O resultado esperado desta pesquisa é evidenciar a urgência de criar critérios claros e eficazes para a seleção de IAs generativas destinadas à produção de conteúdos educacionais. À medida que as IAs se tornam mais integradas ao ambiente educacional, é essencial estabelecer diretrizes que assegurem a escolha das ferramentas mais adequadas para cada situação específica. Esses critérios devem avaliar não apenas a capacidade técnica das IAs, mas também a relevância pedagógica, a adaptabilidade às necessidades dos alunos e a ética no uso da tecnologia. Sem uma estrutura bem definida, podem ocorrer escolhas inadequadas, comprometendo a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem. Portanto, uma abordagem criteriosa na seleção dessas ferramentas é crucial para maximizar os benefícios educacionais e garantir que a tecnologia contribua positivamente para o processo educativo.

REFERÊNCIAS

CYSNEIROS, Paulo G.. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora?. In: IX ENDIPE, n. 1/1. 1998. Anais [...] Águas de Lindóia, 1998, p. 199-216.

CUPANI, Alberto. Filosofia da tecnologia: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. 234 p.

GABRIEL, Martha. **Inteligência Artificial: Do Zero ao Metaverso**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559773336. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559773336/>. Acesso em: 02 set. 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



ESCOLARIZAÇÃO ABERTA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

586

Open Schooling with Digital Technologies in Basic Education

Sonia Maria da Conceição Pinto¹
Silvar Ferreira Ribeiro²

Palavras-chave: Escolarização aberta; Educação científica; Tecnologias digitais; Questões sociocientífica

Keywords: Open schooling; Science education; Digital technologies; Socio-scientific issues

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa e extensão, desenvolvido através do grupo de pesquisa em Gestão, Educação, Ciência e Tecnologias para a Inclusão Social (GEC&TIS), a Escola Municipal Nely Novais, na Comunidade Quilombola de Olhos D'Água do Badu - Ibipeba- Ba e o Colégio Estadual de Tempo Integral de Portão, localizado no município de Lauro de Freitas-Ba, envolve a comunidade escolar e seu entorno, visa a educação científica (RYAN, 2015) de alunos da educação básica, com o desenvolvimento e implementação de experiências de Escolarização Aberta – EA (MULERO, 2023)), com tecnologias digitais (MAIA e BARRETO, 2012). Trata-se de um subprojeto em desenvolvimento, aprovado em edital - CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL. EA integra aprendizagens formal e não formal, dando voz a alunos e professores por meio de projetos autênticos com cientistas e membros da comunidade, articulando questões sociocientíficas (CONRADO & NETO, 2018) e currículo.

¹ Dra. Em Difusão do Conhecimento, Universidade do Estado da Bahia – spinto@uneb.br.

² Dr. Em Difusão do Conhecimento, Universidade do Estado da Bahia – sfribeiro@uneb.br



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância e justificativa dessa pesquisa residem na necessidade premente de promover uma educação mais participativa, relevante e inclusiva, que vá além das paredes da sala de aula e se conecte de forma significativa com a realidade dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos. Além disso, o projeto contribui para a formação integral dos alunos, promovendo habilidades de pesquisa, comunicação e trabalho em equipe, essenciais para o seu desenvolvimento. A educação científica (MULERO 2018) pode ser denominada também, como letramento científico, compreendido como a capacidade de debater as questões da ciência e a própria ideia de ciência, de modo reflexivo e cidadão.

Propõe intervenções pedagógicas fundamentadas nos princípios metodológicos do projeto CONNECT (2023) que prevê a sua realização em três fases estruturantes: “Nós cuidamos, Nós Sabemos e Nós Fazemos”. Na primeira fase (Nós Cuidamos) são identificadas questões sociocientíficas (CONRADO & NETO, 2018) a partir de problemas reais, com a participação de estudantes, professores, família e convidados; na segunda etapa “Nós sabemos” é trabalhada a compreensão e habilidade científica do aluno; já na terceira etapa, “Nós fazemos” os discentes transformam seus conhecimentos e habilidades em ciência-ação (CONNECT, 2023). Aborda elementos da pesquisa de base fenomenológica e pesquisa-ação. Do ponto de vista mais prático, propõe a realização de experiências de EA, com o desenvolvimento de aplicativos e ebooks sociocientíficos, para estimular a pesquisa e discussão de temáticas científicas, sociais, políticas, tecnológicas, ecológicas e desenvolver letramentos digitais e científicos em contextos específicos.

RESULTADOS

Ainda em fase de desenvolvimento, os resultados iniciais de diagnóstico e sensibilização apontam que a maioria dos estudantes espera aprender “coisas novas” para colocar em prática e melhorar, não só a própria vida, como também a vida do outro. Também esperam que aprendam de forma lúdica, prazerosa e divertida, além de demonstrarem confiança na sua capacidade de resolver problemas, demonstrando



alegria em participar do projeto, se colocando abertos a novos desafios.

588

REFERÊNCIAS

CONRADO, Dália M.; NUNES-NETO, Nei. Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: Edufba, 2018.

CONNECT-SCIENCE. About the Project. 2023a. Disponível em <https://www.connectscience.net/pt-pt/about-the-project/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MULERO, Lorena et al. Studying forests in an open schooling project. Journal of Technology and Science Education, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 362-378, 2022. Disponível em: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/1461/619>. Acesso em: 18 out. 2023.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcília Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. Educação, Formação & Tecnologias [online], 5, n. 1, p. 47-61, 2012. Acesso em: 11 jun. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646.



Formação continuada de professores do ensino médio e inteligência artificial: tecendo caminhos para uma educação tecnológica.

589

Continuing training for high school teachers and artificial intelligence: weaving paths for technological education.

Jhony Cesar Grein¹
Daniele Saheb²
Matheus Alves de Paula³

Palavras-chave: formação continuada; tecnologia; inteligência artificial; ensino médio.

Keywords: continuing training; technology; artificial intelligence; high school.

INTRODUÇÃO

Na realidade em que vivemos, de um mundo de incertezas um dos objetivos da formação continuada é preparar o educador para entender que este está vivendo em um tempo de imprevistos em que o inesperado deve tornar-se comum. O indivíduo precisa desenvolver a capacidade de se adaptar e conviver na sociedade da incerteza, tornando-se assim mais reflexivo e autônomo. (Moraes, 2015)

A investigação da presença da inteligência artificial na formação continuada de professores, se objetiva a partir do entendimento da necessidade do desenvolvimento de habilidade e competências tecnológicas nos professores que atuam neste momento na educação.

Diante deste contexto, essa pesquisa propõe uma reflexão sobre a inteligência artificial na semana pedagógica e de formação continuada de um instituição de ensino pertencente a uma rede de educação confessional de Curitiba – PR, investigando se as atividades propostas nesta ação possuem relação com a tecnologia, em específico com a inteligência artificial. O objetivo específico desta

¹ Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e jho_grein@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e daniele.saheb@pucpr.br.

³ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) matheus.danelichen@hotmail.com.



pesquisa é identificar a concepção de formação continuada adotada pela gestão da 590 rede em questão, bem como investigar a presença de ações relacionadas à tecnologia e inteligência artificial nas atividades proporcionadas. Este estudo caracteriza-se como qualitativo, adotando a abordagem categorial proposta por Galvani (2002). Para a coleta de dados, utilizou-se o registro de observação como principal instrumento metodológico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Imbernón (2011) permite uma reflexão, de que a formação continuada proporcionada pelas instituições de ensino não deve mais ser vista e entendida como desenvolvimento do domínio das disciplinas curriculares, mas que é uma necessidade o desenvolvimento de ações que levem a novos modelos de participação na prática e isso significa uma mudança na qualidade da prática e do ensino.

De acordo com esta perspectiva, Imbernón (2010) apresenta a necessidade de uma reflexão sobre as ações de formação continuada, em razão de que o objetivo a ser atingido deve ser a cidadania democrática.

Uma ação prática de formação continuada de professores que atenda então a esse direcionamento proposto, na realidade atual acerca das tecnologias, precisa envolver a temática da inteligência artificial. É essencial que professores debruçem seus estudos sobre esse assunto, afinal a inteligência artificial não trata-se apenas de uma nova ferramenta mercadológica, mas no ambiente da educação, está surge como uma proposta personalização da educação as necessidades de cada estudante. Segundo a UNESCO (2024) é essencial que as instituições de educação sejam ela de ensino básico ou superior, realizem um processo de validação dos sistemas de inteligência artificial, analisando-a quanto as questões éticas e pedagógicas.

Por tanto, a formação continuada de professores é o caminho para que a inteligência artificial seja utilizada de maneira adequada na educação, UNESCO (2024) salienta ainda que além do conhecimento específico de cada componente curricular da área específica de formação, professores necessitam agora de formações e treinamentos para desenvolverem habilidades em engenharia e



avaliação crítica de prompts gerados por inteligência artificial. Visto que os desafios ⁵⁹¹ apresentados por essa tecnologia possuem grande grau de complexidade, é essencial que os professores recebam capacitação de alta qualidade para o uso da ferramenta.

RESULTADOS

Como resultado desta pesquisa, identificou-se que as ações de formação continuada proporcionadas aos professores da instituição ao longo da semana pedagógica tiveram vínculo com a tecnologia e com a inteligência artificial. Foram proporcionados três momentos, o primeiro deles, tratou-se de uma formação sobre inovação e inteligência artificial com a professora Luciana Galhardo, gerente de comunicação da Unisagrado, a qual tratou sobre os aspectos do que diferenciam a inteligência artificial da inteligência humana. O segundo momento formativo foi ministrado pelo professor Marcelo Bueno, mestre em mídia e tecnologias, e professor também da Unisagrado, nesta ação os professores tiveram a oportunidade de conhecer diferentes estratégias para o uso da inteligência artificial nas práticas de sala de aula. O terceiro momento formativo, tratou-se de um mão na massa, no qual os professores, agrupados por área do conhecimento, estruturaram apresentações de sugestões práticas do uso da inteligência artificial em seus respectivos componentes curriculares.

Através da análise e interpretação dos dados, verificou-se que a formação continuada ofertada pela referida instituição possui uma atenção voltada a área da tecnologia e inteligência artificial. Essa análise permite concluir que uma única formação não é necessária diante do cenário de atualização constante das tecnologias, entretanto as palestras e momentos ofertados são o início do caminho.

REFERÊNCIAS

GALVANI, P. Autoformation et fonction de formateur. Chronique Sociale, 2002.



IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: 592 Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

Unesco. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>



O Chamado do Papa Francisco para uma Ética Humana na Era da Inteligência Artificial 593

Firmino Ferreira de Oliveira ¹
Kamilla Cristina Lorenzi Silva ²
Jéssika Ferreira de Almeida Drumond ³
Nubia Marques Salvador ⁴
Aveline Gomes Gonçalves de Almeida ⁵

Beyond Algorithms: Pope Francis' Call for Human Ethics in the Age of Artificial Intelligence

Palavras-chave: Formação de Professores, Ética, Inteligência Artificial

Keywords: Teacher Training, Ethics, Artificial Intelligence

INTRODUÇÃO

Em um surpreendente convite, o Papa Francisco, aos 87 anos, foi o escolhido para falar à cúpula do G7 sobre Inteligência Artificial. Entre os inúmeros especialistas renomados da área da tecnologias, o Papa Francisco foi o convidado de honra para abordar o tema. Esta decisão destaca a relevância da ética e da reflexão humanística na discussão sobre o futuro da tecnologia, trazendo uma perspectiva única e profundamente humana para o debate global. O presente trabalho pretende analisar o discurso do pontífice, apresentando suas principais contribuições ao debate e seus impactos na formação docente. Na atualidade, as implicações éticas no uso da Inteligência Artificial são vastas e complexas. É essencial que os educadores estejam preparados para enfrentar esses desafios, promovendo uma formação docente que incorpore os valores éticos discutidos por Francisco.

Fundamentação Teórica

¹ Mestrando em Educação pela PUCPR. E-mail: firmino.ferreira@pucpr.edu.br

² Mestranda em Educação pela PUCPR. E-mail: kamilla.lorenzi@pucpr.edu.br

³ Mestrando em Educação pela PUCPR. E-mail: jessika.drumond@pucpr.edu.br

⁴ Mestrando em Educação pela PUCPR. E-mail: nubia.salvador@pucpr.edu.br

⁵ Mestrando em Educação pela PUCPR. E-mail: aveline.gomes@pucpr.edu.br



O G7 é uma organização informal que reúne os líderes de algumas das maiores economias do mundo. “O grupo foi criado em 1975 e tem como principal função ⁵⁹⁴ promover discussões internacionais, principalmente sobre questões econômicas globais”. (Almeida, 2022, s/p). Os líderes se reúnem anualmente com o objetivo de discutir questões urgentes no cenário global.

No encontro que aconteceu de 13 a 16 de junho de 2024 em Puglia, região sul da Itália, estavam presentes, além dos líderes das sete nações do G7, convidados de outros dez países, incluindo o primeiro-ministro da Índia e os presidentes da Turquia e do Brasil. É a primeira vez na história que um papa participa como convidado de um evento desta magnitude sobre um tema tecnológico.

Em seu discurso o Papa Francisco destacou os efeitos da inteligência artificial no futuro da humanidade partindo do reconhecimento da importância fundamental da ciência e da tecnologia, para ele “a ciência e a tecnologia são, por conseguinte, produtos extraordinários do nosso potencial criativo, como seres humanos” (Francisco, 2024, p.1), esse discurso do Papa rompe com a dualidade entre Ciência e Religião.

No entanto, em seu discurso, Francisco (2024) destaca também a natureza ambivalente da inteligência artificial ao mesmo tempo em que gera entusiasmo devido aos grandes avanços e oportunidades que oferece, também levanta dúvidas significativas sobre suas consequências e os possíveis perigos associados ao seu uso, especialmente no que diz respeito à dignidade humana e à justiça social.

Por exemplo, a inteligência artificial poderia permitir uma democratização do acesso ao conhecimento, o progresso exponencial da investigação científica, a possibilidade de delegar às máquinas os trabalhos exaustivos; mas ao mesmo tempo, ela poderia trazer consigo uma maior injustiça entre nações desenvolvidas e nações em vias de desenvolvimento, entre classes sociais dominantes e classes sociais oprimidas, colocando em perigo a possibilidade de uma “cultura do encontro” em favor de uma “cultura do descarte. (Francisco, 2024, p. 01)

Ao tratar sobre a temática da educação, Francisco aponta para as influências negativas que a inteligência artificial pode ter sobre o processo educativo e a cultura ao promover a repetição de informações sem reflexão crítica. Ele expressa preocupação com a possibilidade de que a Inteligência Artificial generativa possa reforçar preconceitos e legitimar informações equivocadas, prejudicando a capacidade de reflexão autêntica e crítica. “A educação, que deveria fornecer aos estudantes a possibilidade de uma reflexão autêntica, corre o risco de se reduzir a uma repetição de noções que, cada vez mais, serão consideradas incontestáveis, simplesmente por



causa da sua contínua repetição”. (Francisco, 2024, p. 06)

595

O discurso do Papa Francisco oferece iluminações fundamentais para a formação docente, especialmente neste tempo em que a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais central na educação, como propõe a BNCC (Brasil, 2017):

“Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas (Brasil, 2017, p. 18).

Para Moran (2005) é essencial que os educadores estejam preparados para integrar princípios éticos em seu ensino e uso de tecnologias educacionais, isso inclui formar professores que compreendam os impactos da tecnologia no desenvolvimento dos alunos e que sejam capazes de incorporar práticas pedagógicas que promovam a responsabilidade e o respeito pelos valores humanos.

Segundo Couto, et al. (2020) a formação de professores é provocada a refletir sobre como a tecnologia pode ser utilizada para promover a equidade e a inclusão na sala de aula. É importante que educadores estejam cientes dos possíveis vieses tecnológicos e trabalhar para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais.

CONCLUSÃO

O discurso do Papa Francisco oferece contribuições fundamentais para um debate consciente sobre como a inteligência artificial e a tecnologia podem ser abordadas com uma base ética e responsável. Para garantir que a educação possa enfrentar os desafios impostos por essas tecnologias, é fundamental que os programas de formação docente integrem esses princípios, preparando os professores para promover uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a inclusão.

Dessa forma, os educadores estarão capacitados para orientar os alunos de maneira crítica e reflexiva, contribuindo para uma formação mais completa e humanizada.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.

COUTO, Edvaldo Souza, PINTO; Jucinara de Castro Almeida; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. *Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar*. Textura - Revista de Educação e Letras, 2027. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2095/2242> pesquisado em: 05 de setembro de 2024.

FRANCISCO. Discurso a sessão do g7 sobre inteligência artificial. 14 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2024/june/documents/20240614-g7-intelligenza-artificiale.pdf> . Acesso em 05/09/2024.

MORAN, José Manuel. As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências. Julho 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem /2506.pdf> . Acesso em: 05/09/2024.

SOUZA, Felipe. G7, G20, G77: quantos grupos econômicos existem e para quê eles servem?. CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/g7-g20-g77-quantos-grupos-economicos-existem-e-para-que-eles-servem/> Acessado em: 05 de setembro de 2024.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

**INTERSEÇÕES
DIGITAIS:**
DIALOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.

H Congresso
HUMANITAS
PUCPR

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR





11. FRA PRASSI E TEORIA: LE SFIDE EDUCATIVE DEL FUTURO

Coordenação:

598

Anita Gramigna

Avaliação:

Anita Gramigna

CAMILLA BOSCHI

Cleber Lopes

11.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Se, come Wiener (2008) ci ha annunciato già quasi venti anni fa, la tecnica è lo spazio concettuale nel quale si rispecchia il modo di pensare di un certo periodo storico, le stanze del desiderio giovanile oggi sono invase dai fantasmi di quel sistema artificiale di algoritmi che impropriamente chiamiamo Intelligenza. La conseguenza sul piano educativo è allarmante e lo è soprattutto quando induce ad avere rapporti più con gli oggetti tecnologici che con le persone. In quell'ambiente tanto rarefatto quanto pervasivo si esibiscono e si consumano momenti di amore, di paura, di erotismo, aggressività, colpa, potere, piacere, solitudine (Riva G., 2018). Sul web spesso si scambia la presenza con la visibilità. Il digitale è l'ambiente infinito nel quale si rispecchia la fragile identità del nostro futuro. Ed è qui che i millennias visualizzano le principali rappresentazioni dell'avvenire. Sullo scenario digitale nasce e si forgia un atteggiamento cognitivo, ma di conseguenza anche sociale e morale, ove tutto è istantaneo, volatile, avveniristico ed obsoleto nello stesso tempo.



II CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



FORMAÇÃO DOCENTE EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PERSPETIVAS EPISTÉMICAS EM DIÁLOGO

599

Teacher training on Artificial Intelligence: Epistemic perspectives in dialogue

Daniel Boccacci¹

Palavras-chave: Formação de professores; PNRR; Inteligência artificial; Estilos de raciocínio; Pluralismo epistêmico.

Keywords: Teacher training; PNRR; Artificial Intelligence; Reasoning styles; Epistemic pluralism.

INTRODUÇÃO

Il governo italiano sta attualmente sviluppando un ambizioso piano di riforme e investimenti, denominato Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che interviene in modo rilevante anche sull'istruzione e la ricerca. In quest'ambito è ingente il finanziamento che riguarda la formazione docente, iniziale e continua, considerata una pratica chiave per l'insegnamento e la scuola di qualità. Il Piano enfatizza la formazione STEM (dall'inglese *science, technology, engineering and mathematics*), l'apprendimento dell'inglese e soprattutto la formazione digitale, dove si stanno moltiplicando corsi che riguardano la didattica integrata con l'Intelligenza Artificiale (Ferri, 2024).

Il presente intervento intende esplicitare la premessa efficientista su cui poggia la proposta di formazione sull'AI nei confronti dei docenti ad opera del PNRR. L'incontro uomo-macchina, che emerge da quest'indirizzo si inserisce in una rete più generale in cui la teoria è schiacciata dalla pratica. L'attrazione sugli effetti della tecnologia satura la riflessione a discapito dell'approfondimento dei fondamenti epistemologico-educativi, comportando una riduzione da una parte sull'idea di intelligenza umana e dall'altra sul concetto di tecnologia e di esperienze educative (Oliver, 2016).

Entro un quadro metodologico misto e interdisciplinare, che si basa sulla categoria di «stili di ragionamento» di Ian Hacking, l'intervento intende ragionare su

¹ Docente, Dipartimento di Discipline Umanistiche dell'Università di Ferrara, daniel.boccacci@unife.it.



possibili vie alternative e più olistiche di formazione docente, in cui la relazione ⁶⁰⁰ uomo-macchina sia sviluppata da una rete di punti di vista molteplici. Si cercherà di evidenziare le risorse di dialogo epistemico attraverso la proposta cartografica metacognitiva del comparatista dell'educazione Rolland Paulston, teoria che verrà integrata dalla critica ermeneutica sulle precomprensioni.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

L'analisi si basa sulla lezione dello storico e filosofo Ian Hacking (1990) che ha evidenziato diverse forme di razionalità scientifica nella storia umana, denominate «stili di ragionamento». Essi sono ampie cornici che governano un certo modo di indagare il mondo e implicano nuovi tipi di prove, metodi di indagine e domande. La categoria degli «stili di ragionamento», che possono coesistere in una stessa epoca, permette di riflettere sul pluralità di prospettive in rapporto alla formazione docente sull'AI.

Come ha proposto Rolland Paulston (1999), la varietà epistemica può essere collocata entro una mappa in cui si possono esaminare nodi, concetti e significati inconciliabili, compatibili o sovrapponibili, entro uno schema dal valore metacognitivo. Questo strumento può portare a rivedere le proprie ipotesi e teorie alla luce di una maggiore consapevolezza delle altre posizioni. Può, quindi, aprirsi a possibilità di dialogo tra approcci diversi. Sia lo sguardo plurale che la comparazione con fine dialogante, hanno, però, bisogno di essere “situati”. L'interpretazione ermeneutica delle precomprensioni supporta queste operazioni per sviluppare analisi, mappature e nuove costruzioni condivise tra punti di vista differenti. (Gadamer, 2000; Janz, 2017; Gramigna, 2004, 2021).

RESULTADOS

La proposta di approfondire uno sguardo pluralista per aprirsi al dialogo su alcune delle principali prospettive epistemico-educative che si stanno sviluppando intorno all'Intelligenza Artificiale, è una sfida per ripensare al ruolo dell'insegnante e al valore della sua formazione.



L'approccio misto dell'analisi permette di riflettere e promuovere almeno tre ⁶⁰¹ livelli possibili per un percorso formativo olistico. Il primo livello, caro alla visione del pragmatismo, è caratterizzato dalla ricerca di soluzioni tra diverse prospettive per un problema contingente comune. Casi significativi posso essere quelli relativi alla formazione docente sull'uso dell'AI nella gestione didattica in classe (*Intelligent Tutoring*), nella valutazione (*Intelligent Test Generation and Evaluation*) o nella programmazione (Yu & Lu, 2021).

Il secondo livello è quello metacognitivo, proposto in particolare da Paulston, che prospetta la costruzione di una mappa epistemica sistematica che unisce la pluralità di approcci per lavorare a possibili collegamenti nella costruzione dell'*Intelligent Teacher Assistant* e *Intelligent Learning Processes*.

Il terzo livello è rappresentato da un lavoro di interpretazione ermeneutica profonda di posizionamento da parte dell'insegnante. L'interazione con una macchina con qualità funzionali dell'intelligenza lo porta a ripensarsi come docente e riflettere sull'educazione in termini più esistenziali.

REFERÊNCIAS

- FERRI, P. Il PNRR Scuola non decolla: ritardi e tagli che pesano sull'attuazione. **Agenda digitale EU**, pp. 1-7. 2024.
<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-pnrr-scuola-non-decolla-ritardi-e-tagli-che-pesano-sullattuazione/>
- GADAMER, H., G. **Verità e metodo**. Milano: R.C.S. Libri, 2000.
- GRAMIGNA, A. **Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici nella pedagogia sociale**. Milano: Franco Angeli, 2004.
- GRAMIGNA, A. **La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza**. Milano: Biblion, 2021.
- Hacking I. **The Taming of Chance**. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- JANZ, B. (a cura di) **Place, Space and Hermeneutics**. New York: Springer, 2017.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-52214-2_18
- OLIVER, M. What is technology?. In Rushby, N. & Surry, D. (a cura di). (2016). **The**



wiley handbook of learning technology. New York: John Wiley & Sons, 2016, pp. 35-57. 602

PAULSTON, R. G. Mapping comparative education after postmodernity. **Comparative Education Review**, 43(4), pp. 438-463, 1999.

YU, S. e LU, Y. **An introduction to artificial intelligence in education.** Singapore: Springer, 2021.

VIRTUDES E RACIONALIDADE PRÁTICA: UM BREVE ESTUDO ACERCA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM ALASDAIR MACINTYRE

603

VIRTUES AND PRACTICAL RATIONALITY: A BRIEF STUDY OF ALASDAIR MACINTYRE'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

Jardel de Carvalho Costa¹
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo²

INTRODUÇÃO

Alasdair MacIntyre tem ganhado destaque na contemporaneidade principalmente por dois elementos polêmicos de sua filosofia: o diagnóstico negativo em relação à modernidade e a sua retomada da ética das virtudes. Quanto ao primeiro, sua crítica centra-se em denunciar a desordem da linguagem moral contemporânea apontando que esta não passa de uma mistura de fragmentos não combinados, resultando na negação da racionalidade ética por parte do emotivismo. Combatendo o emotivismo, MacIntyre propõe a retomada da ética aristotélica das virtudes ancorada no entrelaçamento de três elementos fundamentais, a saber: *tradição, prática e narrativa de vida*.

OBJETIVO GERAL

A pesquisa visa identificar os elementos teóricos constitutivos da concepção de ética das virtudes de Alasdair MacIntyre, a saber: *Tradição, Prática e Narrativa de Vida*.

¹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto – I dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí – Campus Doutora Josefina Demes. Coordenador do Grupo de Pesquisas “Teoria Crítica, Teorias da Justiça e Direitos Humanos” – CNPq. Email: jardelcarvalho@frn.uespi.br / jardelrpcosta@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto – I dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí – Campus Doutora Josefina Demes. Email: allanfigueiredo@frn.uespi.br

METODOLOGIA

A presente pesquisa de cunho bibliográfico tem como fontes primárias da pesquisa foram utilizadas as seguintes obras: *Depois da Virtude* (2001a), *Justiça de Quem? Qual Racionalidade?* (1999), *Três Versiones Rivales de la Ética* (1992), *Animales Racionales y Dependientes* (2001b). Em tais obras o autor desenvolve os conceitos de *tradição, prática e narrativa*.

604

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Combatendo a negação da racionalidade ética espelhada na teoria emotivista, MacIntyre tem encontrado nos conceitos de *tradição, prática e narrativa de vida* um bom suporte para a formação de um novo sujeito moral. Para o filósofo escocês, uma tradição de pesquisa racional deve ser compreendida como um conjunto de conhecimentos práticos que foi desenvolvido ao longo da história, e que são sempre redefinidos pelos integrantes da tradição por meio de debates internos e externos.

Aqui entra em cena o papel da educação moral em capacitar os sujeitos a avaliarem racionalmente quais são os melhores bens a serem perseguidos pela tradição. Neste contexto, torna-se relevante observar que para MacIntyre, toda tradição de pesquisa racional carrega necessariamente dois tipos de bens: externos e internos. Os primeiros são aqueles voltados para a aquisição de status, dinheiro, poder entre outros. Já os internos são aqueles intitulados de bens de excelência, a saber, voltados para a busca da felicidade, a vida boa.

E é justamente neste cenário que o conceito de *prática* torna-se crucial na medida em que a aquisição de bens internos só pode ser efetivado por meio desta. Aqueles que almejam serem excelentes precisam observar atentamente as regras e orientações daqueles mestres que já atuam na prática. Quem joga xadrez, por exemplo, deve atentar para os padrões de excelência necessários para o florescimento no interior dessa prática.

Interligados aos conceitos de *tradição e prática*, entra em cena a concepção de *narrativa de vida*, ou seja, todos os habitantes de uma tradição

possuem uma identidade constituída em grande medida pelas crenças e experiências compartilhadas em comunidade. Assim, a autenticidade de uma narrativa encontra-se ligada à maneira como os sujeitos ordenam suas escolhas com base naquilo que constitui de fato a vida boa não só para ele, mas para aqueles aos quais compartilha a vida em comunidade.

RESULTADOS

De acordo com o quadro exposto, pode-se concluir que a educação das virtudes devolve a racionalidade prática aos sujeitos e desinflaciona o desacordo moral crônico existente na modernidade. Nestes termos, ao apontar a relevância da tradição como o lócus da racionalidade, MacIntyre retoma a importância das deliberações comunitárias acerca dos bens individuais e coletivos necessários para a vida boa e ao mesmo tempo constrói uma plataforma em que dá as narrativas uma inteligibilidade que só pode ser construída em meio aos outros, justificando suas ações e respondendo aos dilemas que emergem.

REFERÊNCIAS

- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001a.
- MACINTYRE, Alasdair. **Animales Racionales y Dependientes**. Barcelona: PAIDÓS, 2001b.
- MACINTYRE, Alasdair. **Três Versiones Rivales de la Ética**. Madrid: RIALP, 1992.
- MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de Quem? Qual Racionalidade?** São Paulo: Loyola, 1991.
- MACINTYRE, Alasdair. La Idea de una Comunidad Ilustrada. **Revista Analogía**, 1991, p.324-342.



A VOZ DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR ⁶⁰⁶

The Voice of the Child in the Construction of the School Curriculum

LOURES, Emanoelly Rocha¹
UTO, Fabiana²

Palavras-chave: Currículo; Escola; Criança; Investigação; Experiência.

Keywords: Curriculum; School; Child; Investigation; Experience

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, baseado em uma pesquisa bibliográfica, descreve a importância de um currículo centrado na criança, considerando seus interesses e necessidades, através de um estágio supervisionado realizado em uma escola privada de Educação Infantil em Curitiba, na turma de Berçário II. Surge o seguinte questionamento: como a voz da criança pode ser “ouvida” na construção do currículo escolar?. O tema é a criação de um currículo com a participação ativa das crianças, que são o centro da educação e produzem conhecimento por meio de suas interações e experiências. Conclui-se que currículos eficazes devem refletir as interações e subjetividades das crianças, não apenas as necessidades dos adultos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ênfase do relato são as duas regências realizadas durante o estágio, que foram significativas para a reflexão crítica sobre o currículo e os planejamentos, elaborados com e para as crianças. A primeira regência, com o tema "elementos da natureza," incluiu uma atividade sensorial com três caixas misteriosas contendo gravetos, pedras e sementes. As crianças, ao descobrir as caixas, exploraram os materiais com entusiasmo e curiosidade. Em seguida, foram organizadas em grupos

Acadêmica do Curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, emanoelly.rocha@pucpr.edu.br
Acadêmica do Curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, fabiana.uto@pucpr.edu.br



O destaque desse momento foi o envolvimento total da turma, possível devido à observação das características das crianças, que adoravam explorar os materiais disponíveis. A atividade foi projetada para ser significativa e estimulante, considerando a idade da turma e suas preferências por exploração. Assim, afirma-se que:



sempre lembrando que a educação é feita com e para as crianças.

608

RESULTADOS

Durante o estágio, foram enfrentados desafios, principalmente na adaptação ao contexto escolar e à cultura regional. Cada criança traz consigo uma bagagem cultural única, que precisa ser equilibrada com a teoria acadêmica. A maior aprendizagem foi superar esse desafio, aplicando os conhecimentos acadêmicos na prática e enfrentando barreiras de forma orientada.

O estágio também promoveu amadurecimento pessoal, ajudando a identificar pontos fortes, habilidades e áreas para melhorar na prática docente. Desenvolveu responsabilidades e comprometimento, aumentando a autoconfiança para uma futura carreira docente baseada em práticas válidas e produtivas.

Portanto, o estágio supervisionado realizado na instituição propôs oportunidades de reflexão e compreensão da prática docente, conquistando um olhar atento para a criança como participante, criadora e que merece ter seus direitos aplicados ao fazer parte da criação do currículo escolar e dos planejamentos.



REFERÊNCIAS

MACHADO, F; PEREIRA, R. Como os bebês exploram o mundo? A exploração sensorial no contexto da Educação Infantil. **Repositório Institucional da Unipampa**, Jaguarão, Rio Grande do Sul, p.1-19, jan. 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2315>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

SILVA, H; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 25, p.1-17, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-205.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

SANTOS, E. Pedagogia da escuta: A participação das crianças no planejamento. **Repositório Institucional da UFMG**, Belo Horizonte, p.1-32. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NKECC/1/pcc_final.pdf. Acesso em: 07 de ago. 2024.



A DOCÊNCIA NA PRÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Teaching in the Practice of Mandatory Internship

Ana Clara Sommariva Ribeiro¹

Palavras-chave: Educação infantil; brincar; crianças; observação; interação.

Keywords: Early childhood education; play; children; observation; interaction.

INTRODUÇÃO

O presente documento tem por objetivo relatar o cotidiano na educação infantil, durante a jornada do estágio obrigatório supervisionado em uma turma de infantil I, em uma escola da rede privada de Curitiba, Paraná, a partir do seguinte problema de pesquisa: Como a prática do estágio contribui para o desenvolvimento na docência? O relato o abrange um período referente aos nove encontros semanais observados, expondo de forma analítica e dissertativa as experiências, trazendo reflexões e os resultados alcançados, participando de atividades, em observações, acompanhamento em aulas, elaboração de plano de aula e regência sob supervisão da professora regente. Enfocando nas metodologias construtivistas, estimulando a autonomia das crianças bem pequenas, fundamentada por Maria Montessori. Por se tratar de crianças muito pequenas, diversas vezes acaba-se ignorando a etapa primordial da vida da criança: a primeira infância; portanto, o presente relato contextualizará as potencialidades da educação infantil. O período de observações no estágio obrigatório enriquecedor aos olhares atentos de um docente em formação, traz experiências à prática de imersão no ambiente escolar, tornando-se um mediador e facilitador para o processo de ensino-aprendizagem durante a graduação;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciado por uma turma de infantil I, formada por sete crianças, a jornada à

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia 6º período, PUCPR, e-mail: sommariva.ana@pucpr.edu.br



docência finalmente avançou. Durante os primeiros dias de observação, as crianças ainda estavam construindo seus movimentos, como subir e descer as escadas, portanto, a professora regente adaptou o momento para uma brincadeira chamada “escada de aranha”, que constituía em usar os quatro apoios, garantindo autonomia, maior estabilidade, confiança e responsabilidade. Segundo Fernandez (2001, p.37):

Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si.

Para que as crianças possam ter autonomia e liberdade, é necessário passar por todas as etapas e, dentro da educação infantil, os principais pilares constituem-se em brincar e interagir, e assim fez-se em todos os dias de observação, com atividades sensoriais, uso de brinquedos e espelhos para o reconhecimento, criando responsabilidade, ainda cedo, com o próprio lanche e pertences pessoais. A brincadeira faz parte da vida das crianças, está presente desde o nascimento até os finitos dias, de formas coerentes com etapas da vida. Propostas de atividades com tema brincar e explorar, o brincar heurístico, abordagem pedagógica, dando liberdade de tempo e escolhas para brincar com elementos da natureza, materiais de uso cotidiano, como utensílios domésticos, estimulando o imaginário e a infância na sua totalidade.

Cada ato da brincadeira é um novo estímulo e aprendizado, é durante este ato que a criança desenvolve capacidades, para as crianças muito pequenas, explorar atividades com materiais sensoriais e que estimulem gestos e movimentos é de extrema importância, pois a escola é intermediadora do desenvolvimento de cada um, atividades que exploram movimentos de pinça, exploram sensações de variações térmicas, sensações de texturas, tamanhos e formas, também é trabalhar em conjunto com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 07 ago. 2024.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



I CONGRESSO
LUSO-BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO
I CONGRESSO
ITALO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO
I CONGRESSO
AFRO-BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO

INTERSEÇÕES
DIGITAIS:
DIALOGOS
INTERDISCIPLINARES
ENTRE INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL E NOVOS
HUMANISMOS.



614



ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR