



Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes

O futuro da formação, comunidades e redes de colaboração

Volume III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES

ANAIS DO
CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
VOLUME 3

V&V EDITORA
SANTO ANDRÉ – SP
2023

FICHA TÉCNICA

Evento

Congresso Internacional Movimentos Docentes – 2023

Data

15 a 20 de outubro de 2023

Local

On-line, transmitido em youtube.com/movimentosdocentes

Realização

Rede Internacional Movimentos Docentes

Observatório de Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de São Paulo

Apoio institucional

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP

Cadastro institucional - SIEX

21689

Apoio administrativo

V&V Editora e WordStock Traduções

Organização

Letícia Moreira Viesba

ISBN

978-65-6063-008-6

DOI

10.47247/CMD/6063.008.6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Reitora

Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lia Rita de Azeredo Bittencourt

Chefe de Gabinete

Prof. Dr. Dan Rodrigues Levy

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Débora Galvani

Pró-Reitora de Administração

Profa. Dra. Georgia Mansour

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Ana Maria Santos Gouw

Pró-Reitora de Gestão Com Pessoas

Profa. Dra. Elaine Damasceno

Pró-Reitor de Planejamento

Profa. Dra. Juliana Garcia Cespedes

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Fernando Atique

Diretor Acadêmico do Campus Diadema

Prof. Dr. Dário Santos Júnior

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Profª. Dra. Marilena Rosalen

Profª. Dra. Lúgia Azzalis

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Me. Everton Viesba-Garcia

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª. Ma. Letícia Moreira Viesba

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana da Silva Maria Pereira

SEDUC - RJ, SME Nova Iguaçu

Antônia Lília Soares Pereira

Instituto Federal do Tocantins

Danielli Taques Colman

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Deivid Alex dos Santos

Universidade Estadual de Londrina

Edinilson dos Anjos Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

Fernanda Gomes da Silva

SME Diadema, SME São Paulo

Gracy Kelly Monteiro Dutra

Universidade do Estado do Amazonas

Helen Flávia de Lima

Univ. do Estado do Rio Grande do Norte

Iure Alcântara dos Santos Barros

SEC-BA

Júlio César Pereira

Universidade Cidade de São Paulo

Louise Lima

CeiED, Universidade Lusófona

Leila Cristina Arantes

CEFET e UFLA

Lúcia Beatriz Ott Ferreira

Universidade Federal do Pampa

Luciana G. de Oliveira Maraia

SEDUCT Campos dos Goytacazes

Luciana Paula Lourenço

Instituto Federal de Minas Gerais

Maria Joselma do Nascimento Franco

Universidade Federal de Pernambuco

Nilzilene Gomes de Figueiredo

Universidade Federal do Oeste do Pará

Reinan Clayton Barbosa Abreu

Escola de Gov. Pública do Estado do Pará

Tania do Amaral Gomes

Universidad de Extremadura, Espanha

Tania Maria Rodrigues Lopes

Universidade Estadual do Ceará

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalgisa Cristina Marques Boni (Faculdades Integradas Einstein)
Adelir Aparecida Marinho de Barros (Universidade Ibirapuera)
Ademar Henriques da Silva Filho (UEA)
Adriana da Silva Maria Pereira (SEEDUC-RJ e SEMED Nova Iguaçu)
Adriana de Medeiros Marcolano Thebas (UFES)
Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez (FE-UNICAMP)
Adriano Borba Correa (PUC SP)
Adriano Ferreira da Silva (UnB)
Adrize Medran Rangel (UFPel)
Advanusia Santos Silva de Oliveira (UNIT, UFS)
Aldivania Alves Salvador Wernz (UFRRJ)
Alessandra Freire Magalhães de Campos (UNICAMP)
Alessandra Lara Silva (UNIUBE)
Alessandra Neves Silva (UFOPA)
Alessandra Patrícia Soares da Costa (UNIFAA/UFF)
Alex Antonio da Silva (PPGECM - UEPB)
Alexandre Botelho José (FGV CPDOC)
Alexandre da Silva Sousa (UEMASUL)
Alexandre Eustáquio Teixeira (PUC Minas)
Aléxia Roche de Oliveira Paula (UNISO)
Aline Cordeiro dos Santos (Prefeitura Municipal de Guapiaçu/SP)
Aline Maria Costa Gonçalves (UnB)
Aline Sobierai Ponzoni (UFGRS)
Aline Tavares Costa (UFPB)
Alisson Silva da Costa (UnB)
Allisson Roberto Isidorio (UNINCOR)
Alvaro Itauna Schalcher Pereira (IFMA)
Amanda Rodrigues Duarte
Amauri de Oliveira Amaral (Prefeitura do Rio de Janeiro)
Ana Abadia dos Santos Mendonça (Sup. Reg. de Ensino de Uberlândia)
Ana Carolina Campos de Menezes (UERJ e SME/RJ)
Ana Carolina Sabino dos Santos (UNIFAL - MG)
Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz (UNIFAL)
Ana Clara Cassimiro Nunes (UNIVASF)
Ana Cristina Oliveira da Silva Hoffmann (UFSC)
Ana Luiza Fernandes Mendes (Grupo Projeção)
Ana Paula Almeida de Matos (UEPG)
Ana Paula Boaventura Mota de Lima (E.E. Rodrigues Alves Sobrinho)
Ana Paula Regner (UFSM)
Anádría Stéphanie da Silva (UFERSA)
Analine da Ressurreição Santos Cantanhede da Conceição (IFMA)
Andre Dias (CEET VASCO COUTINHO)
André Luís Fernandes dos Santos (FIEB)
André Luiz Souza-Silva (UFPB)
André Menezes de Jesus (IFRN)
André Slaviero (UFRGS)
Andréia Aurélio da Silva (UFSM)
Anelise Muxfeldt (Faculdade IELUSC)
Anfibio Zacarias Huo (Mackenzie)
Angelo Rober Pulici (UNESP)
Antônia Lília Soares Pereira (IFTO)
Antônia Rosivania Rodrigues Duarte (UERN)
Antonio Pereira dos Santos (UEPG)
Antônio Quintela Neto (UFRJ)
Arceloni Neusa Volpato (UNIFACVEST)
Arildo dos Santos Amaral (SEMEDE - Rio das Ostras)
Arlyson Alves do Nascimento (IFAL)
Arnaldo Antonio da Silva Junior (SEDUC-SP)
Arthur Cardoso de Andrade (UFCG)
Artur Maciel De Oliveira Neto (Unesp)
Artur Pires de Camargos Júnior (Universidad de la Empresa – Uruguay)
Bárbara Oliveira de Moraes (IFSULDEMINAS, PUC-RIO e UFF)
Beatriz Linberger dos Anjos Oliveira (Universidade NOVA de Lisboa)
Beatriz Martins Arruda (Unicamp)
Belmiro Marcos Beloni (UTFPR)
Bruna Brito Santos (UFC)
Bruno de Oliveira Costa (SME – RJ)
Bruno Diego Barauna Faculdade (IELUSC)
Bruno Macedo Souza (UFMG)
Camila Colombari Bomfim (UNIFRAN)
Camila Salgado Lemke (FURG)
Carla Antunes Pereira (SME-RJ, UNESA e UNIRIO)
Carla Santos (Instituto Politécnico de Beja e Univ. NOVA de Lisboa)
Carlos Eduardo Borbolla (UNIFESP)
Carlos Eduardo de Oliveira Ramos (CEFET-MG)
Carmem Teresa do Nascimento Elias
Carolina Maria Arenhart Soares Kerkhoff (PUC-GO)
Caroline Corrêa Alcântara (UNIFESP)
Catarine Elaine de Souza Amaral Guimarães (UFPI)
Celia Petronilha Fonseca Barboza (IFSP)
Cesar Fabiano Fioriti (UNESP)
Christiane Corrêa de Oliveira (UNEB)
Cicera Mônica Rodrigues da Silva (UECE)
Cieusa Maria Calou e Pereira (IFCE - Juazeiro do Norte)
Cilene Maria Fontes (Unesp)
Cintia Cavalcante Rodrigues (SEMED Manaus)
Cíntia Ferreira Araújo (SEDUC-SP)
Cíntia Morales Camillo (IFMG)
Cirlene Custódio Carvalho (IFMA)
Claudete Leite Siqueira (Escola Municipal Luis Paulino de Siqueira)
Claudia Aparecida Godoy Rocha (UEPA/UFT)
Cláudia Regina Costa Braga (Unimontes)
Claudia Soares de Oliveira Braga (Unimontes)
Claudiléia Pereira Galvão Buchi (Ufopa)
Claudinei Zagui Pareschi (Unifesp/Ufscar)
Cláudio Gustavo Borges de Aguiar (Universidade Estácio de Sá)

Cláudio Rodrigues da Silva (Unesp)
 Claudio Wagner Locatelli (UFABC)
 Cléo Maycon Viana Paz (UNEMAT)
 Clodoaldo Reis Azarias (Unioeste)
 Cristiane Domingos de Aquino Teixeira (UFRPE)
 Cristiane Pessoa da Cunha (ITA)
 Cristiano de Souza Calisto (UnB)
 Cristina Almeida da Silva (PUC-SP)
 Cristina Hill Fávero (UEMG e UCP)
 Cynthia Girundi (UFPEl)
 Cynthia Pichini (USJT)
 Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar (UFPI)
 Daniele Rosa Ferreira (UEPG)
 Danielle Barroso Caldas (UNESP-PROFEL)
 Danielle Ferreira de Souza (Unimontes)
 Danielli Taques Colman (Uepg)
 Darty Cléia Messias Santos de Brito (UFRB)
 Dayse Pereira Barbosa Souza (Polo Educacional SESC)
 Débora Furtado Barrera (UnB)
 Débora Santos Molinário Vieira (UERJ/FFP)
 Deivid Alex dos Santos (UEL)
 Denise da Vinha Ricieri (UFPR)
 Diego de Deus Moura (UFMG)
 Diogo dos Santos Vieira (UFOPA)
 Dione de Oliveira Rozadas (UFU)
 Divane Oliveira de Moura Silva (UFPE)
 Djalma dos Santos Machado (UNICID)
 Djanires Lageano Neto de Jesus (UEMS)
 Docimar de Jesus Felisbino (UNB)
 Dorcas Rodrigues Silva de Recamán (Florida University USA)
 Douglas Ferreira Da Silva (UNIFACOL)
 Drielen dos Santos Magalhães (UNEMAT)
 Drielly Neres Lúcio (UEG)
 Edilania Reginaldo Alves (SME Milagres – Ceará)
 Edinilson dos Anjos Silva (CMEA ARTUR PAGUNG)
 Edna Rodrigues de Moura (E.E. Prof. Crisotelma Francisca de Brito Gomes)
 Edson Swendsen Ferreira da Rocha (UFPB)
 Edson Vieira da Silva de Camargos (Universidad de la Empresa - Uruguay)
 Eduardo Augusto de Santana (UFPE)
 Eduardo Bugs Gonçalves (UFSC)
 Eduardo Gomes Neto (UERJ)
 Eduardo Schiller (FURB)
 Elaine dos Reis Soeira (IF Baiano)
 Elaine Maria da Silva dos Santos (UNISUL)
 Elaine Passos Pereira (IFFluminense)
 Eliana Barbosa dos Santos (UFRJ)
 Eliane Penha Mergulhão Dias (FATEC/ FCC / UNIP)
 Elisabeth dos Santos Tavares Enrique José Varona
 Elisandra Moreira de Lira (UFAC)
 Elisângela Gomes Martins Pinto (FFP/UERJ)
 Elizana Monteiro dos Santos (UnB)
 Elizangela Dias Santiago Fernandes (UEM)
 Ellen Maria Santos Portela (UNIFAL)
 Ellen Michelle Barbosa de Moura (UnB)
 Eloisa Rodrigues Pássaro (UECE)

Elton Souza de Melo Mossoró
 Elves Rodrigues da Cruz (Unifacvest)
 Elvis Nazareno Lira de Oliveira (Ufopa)
 Erica de Lima Pedroso (Unesp)
 Érica Karina Silva (UNICENTRO)
 Érica Midori Ikegami (UFTM)
 Érica Miranda Maciel (FUPAC)
 Érica Regina Silva (Unifesp)
 Érika Almeida Furtado (UFES)
 Eurico Rosa da Silva Júnior (IFSertãoPE)
 Fábio Brazier (IFSULDEMINAS)
 Fábio Jorge de Nazaré Ferreira (EEEM Professor Gerson Peres)
 Fabíola de Fátima Andrade Frimaio (Universidade Metodista de São Paulo)
 Fabrícia Carvalho (Unifesp)
 Fabricia Delfino Rembiski (UFES)
 Fabricia Lidiane Camilo Pedroso (Unemat)
 Fausto José de Araújo Muniz (UFRPE)
 Felipe da Costa Negrão (UFAM)
 Fernanda Jardim Maia (Unesp)
 Fernanda Pinto de Aragão Quintino (UFAM/SEDUC-AM)
 Fernanda Sturion da Silva (Prefeitura Municipal de Saltinho)
 Fernando Gagno Júnior (IFES)
 Flavia Daniela dos Santos Moreira (Instituto Benjamin Constant)
 Flávia Elisa de Carvalho Fortes (UNIFAL/MG)
 Flávia Gisele Nascimento (UFPR)
 Flávia Ribeiro Amaro (UMESP)
 Flavio João Adulai Bari (UFGD/MS)
 Franciene Aparecida Moreira (UNIUBE)
 Francisca Márcia Costa de Souza (IFMA)
 Francisca Silva e Silva (UNNTER)
 Francisco Leilson da Silva (UFRN)
 Francisco Souza da Silva (USP)
 Francislene Glória de Freitas Reis (UFTM)
 Franco Adriano dos Santos (UEG)
 Fredson Pereira da Silva (Uece)
 Gabriela Araujo de Santana Lisbôa (UESB)
 Gabriela Rodrigues Noal (UFSM)
 Gabrieli Buzata Nicola (UFSM)
 Gardênia de Almeida Bezerra (UFMA)
 Gêise Rúbia de Souza Ortiz (Universidade La Salle)
 George Almeida Lima (UNIVASF)
 George Luiz de Oliveira Andrade (Unibalsas)
 Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
 Gilmar dos Santos Sousa Miranda (IFSULDEMINAS/UNIVAS)
 Gilselene Garcia Guimarães (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ)
 Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi (UFSC)
 Gisele Da Silva Soares (USJT)
 Gisele de Brito Brasil (UFSC)
 Giselle da Silva Santos (UERJ)
 Gislaine Buraki de Andrade (Univel)
 Glaucia Nogara (UNIARP)
 Glaziele Campbell da Silva (IFRJ)

Gleidson Costa da Silva (E.E. Professora Josefa Jucileide Amoras Colares)
 Graça Luzia Dominguez Santos (UFBA)
 Gregory Luis Rolim Rosa (UEPG)
 Greis Anselma Gomes (UEX)
 Guilherme Baumann Achterberg (SME Cachoeira do Sul)
 Guilherme Garcia Sumariva (SME de Esteio/RS)
 Gustavo Carvalho Mauricio (PPGE/UFSCar)
 Hamilton Fernandes de Souza (E.E. Professor Délcio de Souza Cunha)
 Helen Cristiane da Silva Theodoro (UFSCar)
 Helen Flávia de Lima (UERN)
 Helena do Socorro Campos da Rocha (IFPA)
 Hélio da Guia Alves Junior (UNISANTOS)
 Helisabety Barros Mendes de Melo (IFAL)
 Heloisa De Carvalho Torres (UFMG)
 Helyone Sarita das Mercês Lima (IFAP)
 Hermínio Ernesto Nhantumbo (Escola Superior de Jornalismo)
 Iara Aparecida Garcia (UFTM)
 Ielson José dos Santos (UNESP - Rio Claro)
 Inácio Antônio Athayde Oliveira (SEEDF)
 Irini Cristina Monteiro de Brito (UNIFEI/UFSCAR)
 Isabela Costa Dominici (UMA)
 Isabella Cristina Sena de Oliveira Cipoli (USP)
 Isadora Cabreira da Silva (UFPEL)
 Isadora Polvani Barbosa (UEL)
 Ismênia Gurgel Martins (UERN)
 Italo Oscar Riccardi León (UNIFAL-MG)
 Ivalda Kimberlly Santos Portela (UFBA)
 Ivan Braga de Souza (SEEC e UTIC)
 Ivan Vilaça dos Santos (UNIFAL-MG)
 Ivo Dias Alves (UNICAMP)
 Ivone Colu Frederico Panzarin
 Izabele Gomes de Jesus (UFBA)
 Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (Universidade Del Sol – Paraguai)
 Jackson Adair Gonçalves (Universidade de Passo Fundo – UPF)
 Jádía Elane Oliveira (UNETLÂNTICO)
 Jalles Dantas de Lucena (UECE)
 Janaína Pinto (UNIMEO CTESOP)
 Janara de Camargo Matos (FATEC)
 Janete Aparecida Klein (UFT)
 Janiara de Lima Medeiros (UFF)
 Jaqueline Antonello (UNESP)
 Jaqueline dos Santos Macedo (EM Presidente Arthur Bernardes)
 Jarliso da Silva Almeida Centro Universitário (UNIPLAN)
 Jessé Barreto (UNICID)
 Jéssica Teixeira de Mendonça (IFMT)
 Jevison Cesário Santa Cruz (PREFEITURA DO RECIFE)
 João Alberto Steffen Munsberg (UNILASALLE)
 João Evânio Araújo Escola (E.E. Professor José Sena Dias)
 João Filipe-Kembo (Instituto Superior Politécnico do Bengo – Angola)
 Joelma Fátima Castro (UEM)
 John Jamerson da Silva Brito (UFMA)

Joice de Oliveira Silva (Unesp)
 Jomar da Rocha Farias Zahn (UFES)
 Jónata Ferreira de Moura (UFMA)
 Jorge Henrique Gualandi (IFES)
 José Augusto da Silva Queiroz (PPGE-UNIUBE)
 José Augusto Dalmonte Malacarne (UFRJ)
 José Carlos da Silva (UFPE)
 Jose Weliton Aguiar Dutra (UFPB)
 José willen Brasil Lima (UFPA)
 Josias Patriolino de Lima (Câmara Municipal de Embu das Artes)
 Josiléia Curty de Oliveira (UFES)
 Josué de Lima Carvalho (UFRA/UNAMA)
 Josy Eliziane Torres Ramos (UFERSA)
 Jucileia Nascimento de Oliveira (UFMT)
 Juliana Aparecida Melo Almeida Silva (Mackenzie)
 Juliana Ferreira de Sousa (UFRJ)
 Juliana Silveira Barreiro Ribeiro (IFSP)
 Juliane Aparecida Ribeiro Diniz (UNIFAN)
 Júlio César Barreto Rocha (UNIR)
 Júlio César de Souza (IFMG)
 Júlio César Pereira (UNICID)
 Julio Orlando Gallardo (Universidad Nacional de Entre Rios – Uruguay)
 Kadidja Leite Paiva Gomes (Célia Helena Centro de Artes e Educação)
 Karine Gehrke Graffunder (UFSM)
 Karla Mendonça Menezes (SESC-SC)
 Kathy Souza Xavier de Araújo (UFPB)
 Keila Borges Toledo Costa (E.E. Professor Esmeraldo Monteiro)
 Keila Zaniboni Siqueira Batista (FURB)
 Kelvin Rafael Rodrigues de Oliveira (Unesp)
 Kleilton Nascimento Pereira (UFMG)
 Lara Caroline Moreira Morais da Cruz (FAAMA)
 Laura Rodrigues Paim Pamplona (UFSCar)
 Leila Costa dos Santos (UESB)
 Leila Cristina Arantes (CEFET e UFLA)
 Leila de Souza Marins (SEMED - Nova Iguaçu/RJ)
 Lenine Bandeira da Costa (Unigranrio)
 Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior (UFPE)
 Lennon Júnior Silva Araujo (UFOPA)
 Leonardo Felipe Gonçalves Duarte (UFMS)
 Liciane Langona Montanholi (Universidade de Cabo Verde)
 Lidiane de Melo Medeiros
 Lilian Gonçalves (Unicesumar)
 Liliâne Barbosa Amorim (IFMA)
 Livia Amanda Andrade de Aguiar (SEMED-Manaus)
 Lívia da Silva dos Santos (UFPE)
 Louise Cristine Alves Piedade (UFPA)
 Lourdes Christina dos Santos de Macêdo (UnB)
 Luana Walquíria dos Santos (UFV)
 Lucas da Costa Lage (UFPR)
 Lúcia Tavares dos Santos Serpa (CMEB Lauriat Martins de Souza)
 Luciana Gonçalves de Oliveira Maraia
 Luciana Paula Lourenço (IFMG)
 Luciana Zaidan Pereira (SME – CURITIBA)

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (UFOPA)
 Luciane Dutra Oliveira (Unisinós)
 Luciele Matos do Carmo Costa (SEDUC/MT)
 Lucimeire Cordeiro da Silva (UNIFOA)
 Lucindo Antunes Fernandes Filho (UFAM)
 Lucineide Bispo dos Reis Luz (USPRP – FECAP)
 Luís Paulo Souza e Souza (UFAM)
 Luiz Carlos de Alencar Ribeiro (UEG)
 Luiza Fernando Machado de Oliveira e Souza (EGPA)
 Magali Inês Pessini (IFSC)
 Maiara Fernandes de Carvalho
 Maira Soares Unades (Universidade Del Sol – Paraguai)
 Maisa Kugler Rodrigues (Universidade Católica de Santos)
 Manoel Augusto Polastreli Barbosa (IFES)
 Manoel dos Santos Costa (IEMA)
 Mara Pereira da Silva (UFNT)
 Marcela Mary José da Silva (UFRB)
 Marcela Souza Macedo Smigura (UEFS)
 Marcelo Alberto Elias (IFPR)
 Marcelo Alexandre Teodoro (UNIUBE)
 Marcelo Mendonça Teixeira (UFPE)
 Márcia Cristina Da Conceição Santos Oliveira (IFAP)
 Marcia Freire Pinto (UECE)
 Marcia Ines Hartmann (UNIJUI)
 Márcia Loch
 Márcia Mascarenhas Alemão (UFMG)
 Marcos Antonio Barros Dos Santos (UEPA)
 Marcos Aurélio Soares da Silva (Uninove)
 Marcos da Silva Cruz (UFPA)
 Maria Clara Ramos Nery (UERGS)
 Maria Cleitiane Vedovetto Leandro (E.E. Comendador José Pedro Dias)
 Maria Clementina De Oliveira (SEEDF)
 Maria Cristina Simeoni (UENP)
 Maria Danieli Ferreira de Souza (UNICENTRO)
 Maria De Fátima Vilhena Da Silva (UFPA)
 Maria do Livramento Gomes Rosa (UFU)
 Maria Eduarda Bezerra Lacerda Swendsen (UFPB)
 Maria Eliete Silva Pereira (E.E. PEI PROF. FRANCISCA LISBOA PERALTA)
 Maria Eugénia Monteiro (UnB)
 Maria Goretti Menezes Miacci (UFSCar e Anhanguera Unopar)
 Maria José Carvalho da Conceição Marinho (UFOPA)
 Maria Joselma do Nascimento Franco (UFPE)
 Maria Lucia Morrone (UNIVERSIDADE IBIRAPUERA)
 Maria Nahir Batista Ferreira Torres (SEDUC/CE e UECE)
 Maria Naiane Correia dos Santos (UFPA)
 Maria Rafaela Andrade da Nóbrega (UEPB)
 Maria Thereza de Miranda Vianna Nogueira (UNIFESP)
 Mariana Marques Valentim (UFMS)
 Marilene Ferreira Lobo (EETI Prof Djalma da Cunha Batista)
 Marina Dias de Oliveira (Ies Materdei e Centec)
 Marla Granados Belarmino (UFRJ)
 MARLI DIAS RIBEIRO (Universidade Católica de Brasília)
 Marlova Gross da Silva (EMEF/SME-GUAIBA)
 Marta Baggio Bippus (UNESP – RC)
 Mateus de Souza Duarte (UFAM)
 Mateus Eduardo Boccardo (IFSP)
 Mateus José dos Santos (UNESP-Bauru)
 Matheus Henrique da Silva (UEM)
 Maurício Barcelos de Barros Cruz (UFES)
 Max Robert Marinho (UNEMAT)
 Mayara Tâmea Santos Soares (UFCE)
 Maycon Pereira Silva (IFES)
 Melca Moura Brasil (Colégio Olympus)
 Merielle Camilo (UTFPR)
 Micheli Pires da Silva (Escola de formação Paulo Freire – SMERJ)
 Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura (UFPB)
 Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares (Uniupe)
 Mifra Angélica Chaves da Costa (Ufersa)
 Mirian Patrícia Burgos (Sec de Educação do Recife)
 Mirtes Marques dos Santos Alves (SEEDUC RJ)
 Mônica Aparecida Serafim Cardoso (UnB)
 Monique da Silva Losano (UCES – Argentina)
 Muriell Gonçalves da Silva (SEDUC/AM)
 Nádia Patrícia Ribeiro (PUC-SP)
 Naiara Hernandes Carvalho (UNIFEB)
 Natália dos Santos Petry (UFPel)
 Natalia Eloisa Tunes Sena Franca (University of Missouri – EUA)
 Natália Navarro Garcia (UEL)
 Natália Queiroz de Oliveira Souto (UNB)
 Natanael de Medeiros (UNIBAVE)
 Nathália Barros Ramos (UnB)
 Nathan Mendes Souza (Faculdade de Medicina – UFMG)
 Nayara Alvim Machado (USP)
 Nelson Nunes da Silva Lopes Junior (UFPI)
 Newton Malveira Freire (SEDUC-CE)
 Nickolas Marques de Andrade (Mackenzie)
 Noemia Naomi Senzaki (SEDUC-SP)
 NÚBIA XAVIER DA SILVA (UFAP)
 Odimar Lorensen (Udesc/IFC)
 Ody Marcos Churkin (SEED-PR)
 Omar Ferreira dos Santos Junior (UEFS)
 Oswaldo Palma Lopes Sobrinho (IFGoiano)
 Ozana Luzia Galvão Baldotto (UFES-UFES)
 Pablo Rodrigo de Godoy Pereira (PUC – SP)
 Paloma Esteves Laitano (Pan American School)
 Patricia Alves Martins dos Santos (UEMG)
 Patricia Facina Brandão (Faculdade Anhanguera de Jacaréi)
 Patricia Helena dos Santos Carneiro (UNIR)
 Patrícia Lisboa de Aguiar (UEA)
 Paulo Antonio de Oliveira Temoteo (Unesp - Campus Bauru)
 Pedro Paulo Ferreira Moreira (CEFET-MG)
 Peterson Beraldo de Andrade (Universidade do Vale do Sapucaí)
 Prince Chaiene Meireles Dias (UFPel)
 Priscila Bernardo Martins (Universidade Cruzeiro do Sul)
 Priscilla Ramos Figueiredo Cunha (IFRJ)
 Lurima Estevez Alvarez (UCLV – Cuba)
 Rafael Almeida de Freitas (UEMG)
 Rafael Antunes da Silva (FABA)
 Rafael De Souza Pinheiro (UCS)
 Rafael Henrique Santos Pereira (UFMG)

Rafael Nunes Briet (UNESP)
 Raimundo Alves de Souza (AIHM - Jolla/California – EUA)
 Raimundo Washington dos Santos (Fatec Bahia)
 Rainei Rodrigues Jadejiski (UFES)
 Raphael de Andrade Ribeiro (SEEDUC-RJ)
 Raquel dos Santos Rodrigues (UFMT)
 Rebeka Martins Florêncio de Sousa (UNIVASF)
 Regina Célia De Moura Bueno (EMEF)
 Regina Célia Martinez (UNIFOA)
 Reinan Clayton Barbosa Abreu (EGPA)
 Renan Italo Rodrigues Dias
 RENATA Cristina Condé (IF Sudeste MG)
 Renata de Souza Pires (PUC-Campinas)
 Renata Sebastiana dos Santos (IFSULDEMINAS)
 Renata Teixeira Souza Bezerra (UNIFESP)
 Renata Vasconcelos Alves Silveira (USP)
 Richard Roseno Pires (UERJ)
 Rinalva Sales de Oliveira Cabral (UFMA)
 Rita de Cássia Santos Almeida (Faculdades Integradas Einstein de Limeira)
 Rita de Cássia Soares Duque (E.E. José Moraes)
 Roberta Bellillo Jardim (IFB)
 Robson Aparecido da Costa Silva (AESET/UFRPE-UAST/IP-UFAL)
 Robson de Moraes Sales (Universidade Paulista)
 Rodney Marcelo Braga dos Santos (IFPB)
 Rodolfo Magliari de Paiva (FECAP, FIAPE E FMU)
 Rodrigo Gonçalves Duarte (UFMS)
 Rodrigo Pereira Da Silva (SED/MS - SUPED/UNADE)
 Rogério Marcelino dos Santos Melo (UFPB)
 Romário Silva Jorge Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
 Ronaldo Miguel Da Hora (Universidad del Sol - Paraguai)
 Rosa Maria Vilhena Farias Dias (UNIFAP)
 Rosalina Rocha Araujo Moraes (Prefeitura municipal de Fortaleza)
 Rosane Rodrigues Felix (Universidade de Cruz Alta)
 Rosenaide Pereira dos Reis Ramos (UESC)
 Rosimari A. Viveiro Ruy (UNESP)
 Rosimary Ramos de Oliveira (UEPB/IFPE)
 Rosy Gleyce Pereira do Nascimento (SEDUC-MA)
 Rosyanne Louise Autran Lourenço (Colégio Militar de Brasília)
 Rozileide Martins Simões candeia (UFPB)
 Ruth Bezerra Aranha (UFPB)
 Sabrina Gomes dos Santos Costa Leite (UnB)
 Sabrina Stein (UnB)
 Samara Teodozo Nunes (Uniatlant/Unicid)
 Samuel Giovanni dos Santos Ferreira (IFSP)
 Samuel Robaert (IFFar)
 Sanay Vitorino de Souza (UFAM)
 Sandra Albuquerque Da Costa (EM JOÃO GOMES DA COSTA NETO)
 Sandra Kariny Saldanha de Oliveira (UERR)
 Sandra Regina de Oliveira
 Sandra Tonidandel (UNIOESTE)
 Sandro Tiago da Silva Figueira (UFF)
 Sérgio Luiz da Silva Fundação Torino (UFMG)
 Silvane Aparecida Gomes (SEEMG/UFMG)
 Silvane Friebe (UnB)
 Sílvio Fernandes do Amaral (E.E. Profa. Marina Cintra)
 Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto (PUC-SP)
 Sinara Silva Romeiro (UFMG)
 Sofia V. Silva Ratz (Faculdade Euclides da Cunha)
 Sonia Maria da Costa Mendes (IFPR)
 Suélen Rodrigues de Freitas Costa (UFES)
 Sueli Mamede Lobo Ferreira (UnB)
 Sueli Pereira Donato (Universidade Tuiuti do Paraná)
 Suellen dos Santos Cruz (UNIFAP)
 Suseli de Paula Vissicaro (UFABC)
 Suzana Medeiros Batista Amorim (Univassouras)
 Suzana Rebeca da Silva Lima (UFPE)
 Suzanne Sales de Souza (UNEB)
 Swelen Freitas Gabarron Peralta (Universidade Tuiuti do Paraná)
 Taila Jesus Da Silva Oliveira (Colégio Estadual Mestre Paulo dos Anjos)
 Tainã Brasil Pantarotto Pelat (PMSP)
 Tania do Amaral Gomes (Universidad de Extremadura – Espanha)
 Tânia Maria Massaruto de Quintal (USP)
 Tania Maria Rodrigues Lopes (UECE)
 Tarcis Teles Xavier da Silva (UFPE)
 Tarcisio Alfonso Wickert (FURB)
 Tarsilla Noemi Bertoli Alexandrino (Univali)
 Tassia Pinheiro de Sousa Pinho (UFC)
 Tatiana Lima Koga (UFABC)
 Tercio Graciano Machado (IFRN)
 Tereza Borges de Jesus Rodrigues (CEE São Vicente de Paulo)
 Thais Cristina de Souza (UESC)
 Thaís Thomaz Bovo (UNINOVE)
 Thays Fernandes Flor da Silva (FEUSP)
 Thiago da Silva Melo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)
 Thiago dos Santos Tuchtenhagen (IFSul)
 Thiago Oliveira Martins Universidade Estadual de Goiás (UEG)
 Thiago Ronyerisson Silva Costa (UEMA)
 Tiêgo dos Santos Freitas (UEPB)
 Trícia Ferreira Brito Figueira (UFOPA)
 Vagner Zuliano (UCS)
 Valentim Germano Manuel (Universidade Aberta ISCED – Moçambique)
 Valéria Patrícia de Farias (UFPA)
 Valeska Rochelle Carneiro Lisboa (Ivy Enber Christian University - EUA)
 Valmaria Lemos da Costa Santos (UERN)
 Valmira da Silva Cristofori (Universo)
 Vandeilton Trindade Santana (UFRB)
 Vanessa Candito (UFRGS)
 Vanessa Lepick (Prefeitura de Uberlândia)
 Vanessa Martins Mussini UNESP Rio Claro (ESALQ)
 Vânia da Silva Ferreira UF de São Carlos (UFSCar)
 Vânia Lopes Pinto (UNIFESP)
 Vera Lúcia Conceição da Silva (UNIR)

Veronica A. P. Melendez Molina (PUC São Paulo)
Vinicius da Silva Freitas (Universidade Estácio de Sá)
Virgílio Martins da Silva (UDESC)
Vivian Moura de Oliveira (UFMG)
Wagner Breganholi (UEL)

Walmir Fernandes Pereira Faculdade (UNYLEYA)
Weldilene Aparecida da Silva Pires (UNICID)
William Antonio Zacariotto (UNIESI)
William Roslindo Paranhos (UERJ)

O FUTURO DA FORMAÇÃO, COMUNIDADES E REDES DE COLABORAÇÃO

É com grande satisfação e alegria que apresentamos os Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes - 2023, em sua terceira edição e que desta vez carrega o tema "O Futuro da Formação, Comunidades e Redes de Colaboração". Este evento representa um marco importante na formação de milhares de professores pelo mundo, incluindo nas nossas formações.

O CMD representa uma oportunidade única para o diálogo e a partilha de conhecimentos entre educadores, pesquisadores e profissionais da educação. Nossa missão é explorar as tendências emergentes e as inovações que moldarão o futuro da formação, bem como o papel fundamental desempenhado pelas comunidades e redes de colaboração nesse contexto.

Ao abordar o tema "O Futuro da Formação, Comunidades e Redes de Colaboração", este congresso explora os desafios e oportunidades que a educação enfrenta em um mundo em constante transformação. A formação é um pilar fundamental da sociedade, e sua evolução é vital para o desenvolvimento individual, social e econômico. Com uma programação rica e diversa, dedicamo-nos a compreender as inovações pedagógicas que estão moldando a formação do futuro, os desafios educacionais globais que precisam ser superados, o poder das comunidades de aprendizagem na promoção do conhecimento, as redes de colaboração que fortalecem a educação e a formação de professores para liderar essa transformação.

O objetivo central do CMD é fomentar discussões estimulantes, visando à promoção de colaborações interdisciplinares e à identificação de soluções para os desafios que a educação enfrenta no século XXI. Estamos comprometidos em abordar questões cruciais e compartilhar perspectivas que ajudarão a orientar o futuro da educação.

Os trabalhos apresentados nestes Anais refletem a diversidade e profundidade das pesquisas, análises e experiências compartilhadas durante o Congresso. Os autores, vindos de diversos campos da educação e de 463 cidades de todos os Estados brasileiros e diversos países, oferecem uma visão abrangente das tendências atuais e das perspectivas futuras, além de relatar as mais diversas práticas pedagógicas, de ensino e experiências em salas de aula da Educação Infantil ao Ensino Superior, com destaque para os progressos realizados, as boas experiências e os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Ao folhear estas páginas, você encontrará estudos inovadores, relatos de práticas e abordagens teóricas que são reflexo da dedicação de educadores e pesquisadores em todo o mundo. Cada contribuição é uma peça do quebra-cabeça que compõe a visão do futuro da educação, onde a formação, as comunidades e as redes de colaboração desempenham papéis centrais.

O Congresso Internacional Movimentos Docentes é um espaço de compartilhamento de conhecimento e colaboração. Esperamos que esses Anais inspirem novas ideias, debates significativos e ações concretas que contribuam para a construção de um futuro educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz.

Agradecemos a todos os envolvidos neste evento, desde os palestrantes e autores até os participantes e organizadores, por seu compromisso com a educação e a formação. Que esta publicação sirva como um guia e fonte de inspiração para todos os que desejam moldar o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração na educação.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora e repleta de insights.

Profa. Dra. Marilena Rosalen
Profa. Dra. Lígia Azzalis
Profa. Letícia Viesba
Prof. Everton Viesba

AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: A REGULAÇÃO COMO NORMA, A HETERONOMIA COMO RESULTADO.

Marcos Pedro Rezende¹

RESUMO

Este trabalho tem como objeto uma breve reflexão sobre a contradição entre a autonomia pedagógica da escola pública, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um regramento da organização da educação nacional, e a inflação de leis e delas resoluções e decretos usados como mecanismos de conformação das escolas públicas estaduais paulistas. Utilizamos como referencial as proposições de AZANHA (1985, 1995, 2021, 2004a e 2004b) e FREIRE (1989, 1991 e 1996) para tratarmos do Projeto Político Pedagógico como mecanismos de autonomia em oposição a uniformização.

Palavras-chave: Autonomia pedagógica, Heteronomia, Neoliberalismo.

A AUTONOMIA PEDAGÓGICA E AS NORMAS FEDERAIS

Inicialmente, é importante conceituar a autonomia pedagógica como um princípio orientador da organização da educação nacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a incumbência de cada escola pública de exercer a autoria de seu Projeto Político Pedagógico, ao passo em que determina aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar às escolas públicas a progressão de graus de autonomia pedagógica.

Decorridos quase vinte e sete anos da publicação da LDBEN, qual foi a progressão de graus de autonomia pedagógica assegurados às escolas públicas da rede estadual paulista?

O estudo centra nas relações de poder e de controle exercida pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc/SP) sobre as instituições escolares, com o estabelecimento de uma relação fundada na delimitação pedagógica introjetada por decretos, resoluções e prescrições, em contradição à autonomia para a construção coletiva e reflexiva do Projeto Político Pedagógico em um cenário marcado pela diversidade e desigualdade.

Para tal recorremos a análise dos documentos produzidos na esfera federal que apontam a autonomia pedagógica centrada na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico e, os documentos produzidos pela Seduc/SP, que expressem o cenário da produção da política educacional centralizadora e heterônoma.

¹ Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O termo, a palavra ou mesmo qualquer referência à autonomia da escola pública é historicamente escasso no conjunto das nossas normas legais, apenas nas Constituição Federal, promulgada em 1988, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, é que ela passa a compor as normas legais.

Quando tratamos do tema autonomia pedagógica das instituições escolares, de imediato nos referimos a relações pautadas pelos princípios democráticos, em especial aqueles relacionados a participação coletiva dos profissionais da educação, pais e estudantes na elaboração e na execução do Projeto Político Pedagógico.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que as instituições escolares fazem parte de um sistema de ensino e que as Secretarias de Educação em geral, e no caso, a do Estado de São Paulo (Seduc/SP) exerce a função de controle do sistema.

De acordo com a Constituição Federal, a Federação ou Estado Federal do Brasil é composto pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, sendo cada umas delas entidades autônomas dotadas de governo próprio, porém unidas por uma Constituição, onde cada ente federativo possui suas competências delimitadas.

O princípio da competência concorrente trata de diversas matérias de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para legislar. Pontua-se, que compete à União estabelecer normas gerais sobre objeto, a educação por exemplo, e aos Estados, Municípios e Distrito Federal, compete elaborar, se necessário, legislação e regramentos de forma suplementar, podendo, ainda, ter competência plena para legislar apenas sobre aqueles assuntos em comprovada omissão da União, como prevê o art. 24 da Constituição Federal:

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; [...]
§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.
§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.
§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.
§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (BRASIL, 1988).

A União terá a competência de legislar sobre as normas gerais e os Estados e o Distrito Federal deverão suplementar essas normas gerais para atender aos interesses regionais.

Remetendo a autonomia pedagógica da escola pública chamamos a atenção para o fato que existem legislações elaboradas pela União e que o Estado, no caso aqui proposto, o Estado de São Paulo, por meio da Seduc/SP, caberia elaborar normas complementares.

Neste sentido chamamos a atenção às normas federais que tratam da autonomia pedagógica da escola pública como regramento legal. Partimos, como não poderia deixar de ser, do contido na Constituição Federal de 1988, que estabelece, no artigo 206, os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, e de acordo com o escopo deste trabalho, elencamos aqueles que remetem a autonomia pedagógica:

- [...]
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- [...]
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...]
- [...]
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]

Promulgada oito anos depois, a Lei nº 9394/96 estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina aos sistemas de ensino em a obrigação de: *assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...]* (art. 15, grifo do autor), estabelece ainda que as *escolas têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica* (art. 12, grifo do autor) e que os *docentes tem a obrigação de participar da sua elaboração* (art. 13, grifo do autor).

Em 2010 o Conselho Nacional de Educação produz a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Neste documento encontramos referência direta a autonomia pedagógica da escola em uma relação inseparável da construção e execução da sua proposta pedagógica.

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. § 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. § 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. (BRASIL, 2010).

As normas federais apresentadas elucidam a construção do discurso da autonomia pedagógica às instituições escolares públicas ao passo que estabelecem a obrigação das escolas, com a participação dos professores, de elaborarem o Projeto Político Pedagógico.

A AUTONOMIA PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO DA SEDUC/SP

Nas últimas décadas a Seduc/SP, vem, por meio da proliferação inflacionária de resoluções, conformando a rede pública estadual. Um breve levantamento, usando como recorte temporal a última administração executiva estadual, 2019 a 2022, é possível constatar, no sítio de legislação da Seduc/SP, que foram publicadas quatrocentos e trinta e quatro (434) resoluções. A produção das resoluções é de competência exclusiva do Secretário da Educação, que “resolve” o regramento para o cumprimento de determinada norma por toda a rede.

É importante atentar que é dever e prerrogativa do Estado legislar sobre questões administrativas e pedagógicas, no entanto, é importante investigar os limites estabelecidos por estas normas, como forma heterônoma, de controle sobre o trabalho pedagógico, apresento a seguir algumas delas.

A produção inflacionária de normas, de regulamentos de regramentos incidem sobre a organização da escola de forma direta, estabelecendo uma relação heterônoma, na qual a Seduc/SP estabelece de forma hierarquizada, verticalizada suas diretrizes e estabelece às instituições escolares a obrigação de cumprimento, lançando mão de uma série de mecanismos de controle.

Em 2008, a Seduc/SP, por meio da Resolução SE nº 76/2008, determina a implementação de um currículo absolutamente prescrito, a autonomia do trabalho docente é eliminada com a definição dos conteúdos e atividades, em um modelo muito semelhante manuais de instrução, relegando o trabalho docente a uma espécie de executor técnico do currículo.

Neste cenário encontramos referência nas proposições de Alves (2001) sobre a utilização do chamado manual didático, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho escolar:

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor de Didática Magna (Comenius), em especial o manual didático, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. (p. 242-243).

O autor chama a atenção para o que avalia ser uma árdua tarefa: a produção de uma nova instituição educacional pública, em que a função pedagógica, sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda às necessidades contemporâneas.

Trata-se de contexto de limitada concepção de autonomia pedagógica, neste cenário encontramos referência nas proposições de ADRIÃO (2006) que esclarece:

O fato de defender a centralização das decisões a respeito dos aspectos pedagógicos põe a nu a limitada concepção da SEE a respeito da autonomia reservada às escolas [...]. Atribui, pois, o baixo desempenho da rede à inexistência de formas mais “eficientes” de controle, por parte dos órgãos hierarquicamente superiores, sobre o produto da escola. (p. 122).

A imposição de currículo prescrito ganha novas ferramentas de controle, a partir do ano letivo de 2020, os docentes passam a ser obrigados a registrar as atividades e conteúdos em uma plataforma *on line* chamada Diário de classe informatizado também imposto por resoluções.

A implementação, por meio de regulações, de práticas educativas que impõe às instituições escolares formas padronizadas e homogêneas acaba por naturalizar as ações e, por consequência, não privilegia a construção coletiva de tempos e espaços para a reflexão, necessária para considerar o contexto na definição dos reais objetivos a serem alcançados por meio da construção coletiva de um projeto político pedagógico como exercício democrático de participação conjunta.

AZANHA (1998) revela o risco contido no movimento de interferências por parte dos órgãos centrais sobre as escolas, tratando-as como unidades homogêneas e desconsiderando as peculiaridades de cada instituição escolar:

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que [...] integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos centrais [...] que tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares [...]. (p. 15).

GIGLIO (2006) afirma que existe um processo de desfiguração, um apagar do que é a escola, como resultado da imposição de regulações às escolas públicas pelos sistemas de ensino:

A série de regulações imposta pelos sistemas às escolas produziu ao longo do tempo um apagar do que é a escola, do que fazem os educadores, dos processos vividos, das descobertas realizadas, das frustrações sofridas, enfim de um percurso particular e inconfundível. (p. 44).

BARROSO (2005, p. 727) afirma que a regulação, definida por ele como o “*modo como se ajusta a ação*”, é a forma de intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Esta definição coloca em evidência a dimensão do controle exercido pelos detentores da autoridade, que no caso do contexto apresentado neste trabalho se mostra de forma hierarquizada.

O Estado define as regras, as normas, as orientações, as determinações, os objetivos a serem alcançados, a forma de monitoramento, de avaliação, classificação e responsabilização. BARROSO afirma que o Estado atua como regulador com o objetivo de ajustar e reajustar as diferentes ações dos atores, os profissionais que atuam nas instituições escolares, que são conformados pelas regras estabelecidas:

[...] não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. (2005, p. 733).

Importante chamar a atenção que não se trata de se defender a ausência ou a não participação do Estado na elaboração de políticas públicas para a Educação, o que poderia suscitar uma educação ainda

mais desigual, o que se defende é a autonomia pedagógica para a construção e execução do Projeto Político Pedagógico no sentido de uma escola pública verdadeiramente popular e democrática.

Neste sentido é pressuposto deste trabalho que o conceito de autonomia com o qual trabalhamos está diretamente ligado à construção de política públicas, que implica a atuação do Estado na educação. A autonomia pedagógica das instituições públicas de educação depende de um Estado que atue na formulação de diretrizes educacionais que considerem o contexto das escolas, não no sentido de estabelecer educação que atenda aos interesses econômicos das elites, mas que privilegie uma visão global do fenômeno educativo, que lance luz ao conhecimento dos mecanismos de transmissão de herança cultural, e como afirma REIS FILHO (1995):

Cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organização sociais. Essa é a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável de seu contexto sociocultural. (p.7).

O efeito conjunto das regulações impostas pela Seduc/SP leva a perda da autoria do trabalho pedagógico da escola, retira dos professores o protagonismo na construção coletiva do conhecimento histórico e socialmente produzido e nega, por fim, a construção conjunta de relações democráticas e torna ineficaz a construção do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. Por outro lado, implementa, em uma relação heterônoma centrada nos interesses de mercado, modelos educacionais uniformes objetivando a formação de competidores, do cidadão empreendedor responsável único por seu sucesso e fracasso.

REFERÊNCIAS:

- ADRIÃO, T. Educação e Produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1ª Edição. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da Escola. Caderno de História & Filosofia da Educação, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf. Acesso em 19 jun. 2021.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF.
- GIGLIO, C. M. B. Projetos Pedagógicos: utopias para fazer caminhar. Educação Teoria e Prática, São

Paulo, v. 15, n.27, p. 37-49, 2006. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/641/603>. Acesso em 03 jul. 2021.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal: Origens da escola pública paulista. Campinas SP: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Educação. Resolução SE 76, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 08 nov. de 2008.

ISOGRAVURA CONSTRUINDO O JOGO DE MEMORIA

Maria Angela Moraes de Carvalho¹, Consuelo Salvaterra Magalhães ²e Edilene Lagedo Teixeira³

RESUMO

Este estudo contribuiu para a compreensão da arte sustentável, do impacto ambiental gerado por descarte precoce de resíduos sólidos. Objetivou apresentar a isogravura como proposta para a redução do impacto ambiental por meio do reaproveitamento dos resíduos têxteis e do isopor. Seu desenvolvimento metodológico percorreu na linha qualitativa, apresentando de forma descritiva o resultado de uma pesquisa bibliográfica. Respondeu como a Arte Sustentável pode contribuir para a redução do impacto ambiental provocado pelo descarte inadequado de isopor e de resíduos têxteis, com um tutorial sobre a técnica de isogravura aplicada em resíduos têxteis na confecção de um jogo de memórias. Isso instiga no indivíduo a reflexão sobre sua participação de forma ativa na redução do descarte desses resíduos. A criação artística, educativa/sustentável/econômica, possibilita a transformação consciente sobre o consumo, o descarte e o repensar suas inter-relações com o meio ambiente. Possibilita a geração de renda para seus criadores.

Palavras-chave: arte sustentável. técnica de isogravura. sustentabilidade

I INTRODUÇÃO

Este estudo parcial do trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Licenciatura Plena de Belas Artes, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2023), mostra que viver de modo sustentável é ter atitudes cotidianas que irão diminuir um pouco o impacto causado ao meio ambiente, e devem ser hábitos individuais de pessoas e empresas que permitem que o coletivo viva, cresça e se desenvolva de forma longa e saudável. (ROSA E DAL'VESCO, 2018). Tudo isto tem a ver com consumo consciente, redução dos malefícios gerados ao ambiente; saber o porquê das nossas escolhas e os impactos que elas têm não só no ambiente, mas em tudo ao seu redor. É respeitar os limites do planeta, na medida do possível.

O conceito de sustentabilidade busca “promover a exploração de áreas ou o uso de recursos planetários (naturais ou não) de forma a prejudicar o menos possível o equilíbrio entre o meio ambiente e as comunidades humanas e toda a biosfera que dele dependem para existir”. (JARNICKI e RIBEIRO, 2012). A arte sustentável se utiliza e converte o meio ambiente na própria obra, visa sobretudo conscientizar sobre os danos que são causados ao planeta e nos chama para a ação. (DIALOGANDO, 2023). Isogravura

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ.

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ

³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ

é uma técnica de gravura adaptada a partir da técnica de xilogravura, tem o isopor como substituto do suporte de madeira utilizado

pela xilogravura, é reproduzida a partir da impressão de uma gravura. Quando aplicada de forma educativa possibilita a construção da participação ativa do indivíduo enquanto protagonista das transformações socioambientais. (GUSMÃO, 2018). A Isogravura desperta a atenção por possibilitar a criação de composições artísticas e conceituais com base nos princípios da sustentabilidade.

Esta técnica de artes visuais - Isogravura aplicada em resíduos têxteis - pode contribuir, assim, para a redução da poluição local e visual de solos, águas, rios, mares e matas, pois, quando aplicada, pode diminuir o impacto ambiental tanto nos agentes poluentes que compõem o isopor e os resíduos têxteis, quanto no reuso dos suportes em isopor e de retalhos têxteis os quais são ressignificados resultando em objetos artísticos artesanais, funcionais e utilitários sob visão sustentável. Neste sentido, buscou responder a seguinte questão: Como a Arte Sustentável pode contribuir para a redução do impacto ambiental provocado pelo descarte inadequado de isopor e de resíduos têxteis? Para responder esta questão o trabalho objetivou apresentar a Isogravura como proposta para a redução do impacto ambiental por meio de reaproveitamento dos resíduos têxteis e do isopor. Para isso, foi necessário especificamente: construir um corpo teórico sobre sustentabilidade, arte sustentável e Isogravura; conceituar e identificar a técnica de isogravura, seus objetivos, modalidades, métodos e materiais para confecção; descrever a técnica de isogravura como proposta da arte sustentável; confeccionar uma peça de isogravura com resíduos têxteis, por fim, apresentar a contribuição da técnica de Isogravura para redução do impacto do meio ambiente. Seguiu a abordagem metodológica qualitativa apresentada de forma descritiva procedendo com uma pesquisa bibliográfica que contribuiu com os conhecimentos necessários para a construção teórica até a aplicação prática resultando no desenvolvimento da proposta apresentada em forma de um tutorial sobre isogravura em resíduos têxteis levando à construção de um material lúdico e educativo em forma de cartilha que foi o jogo de memórias.

II ARTE SUSTENTÁVEL E A ISOGRAVURA

A arte pode ser entendida como toda atividade ligada à estética ou comunicação que pode se entender além de seu tempo. É uma obra unicamente humana que esteve presente em todas as sociedades ao longo dos tempos e é indispensável, até os dias de hoje na formação completa do indivíduo. (BRASIL,

1997). O desenvolvimento sustentável é uma relação equilibrada entre o homem e a natureza. Em busca de uma Arte sustentável é necessário entender a Sustentabilidade em sua essência que é garantir que os recursos naturais durarão para as futuras gerações. Esta concepção sobre o desenvolvimento sustentável teve início na ECO/92, um marco da discussão ambiental no mundo. (PENSAMENTO VERDE, 2013). O Grupo FRAGMAQ define impactos socioambientais como “as alterações sofridas pelo meio ambiente e que foram provocadas por determinadas ações ou atividades, impactando sobre a qualidade de vida, a saúde humana, a economia urbana” além disso “modificam ainda mais o meio ambiente e os ambientes construídos”. As ações humanas são responsáveis por tudo isso, sendo prioridade que mudanças comportamentais e melhorias na gestão de recursos naturais, aconteçam. (FRAGMAQ BLOG, 2016).

Neste contexto, podemos considerar a Isogravura, enquanto arte como meio de comunicação, pode transformar o comportamento socioambiental dos indivíduos, quando traz no seu envolvimento do criar e agir e repensar cada etapa do fazer consciente. Ela também comunica, uma vez que as gravuras são linguagens utilizadas para contar as histórias (por exemplo a de cordel) ou quando fazem referências às histórias por meio das gravuras impressas, que segundo Costa (2015) pode levar à transformação dos sentimentos e das necessidades. Ainda segundo o autor, a Isogravura no seu desenvolvimento nas aulas de Arte, tem como procedimentos imaginar – desenhar – transferir para o isopor com a técnica da gravura, passando mensagens socioeducativas. Isso possibilita enquanto arte, contribuir para o “desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” ampliando o autoconhecimento e é “por meio da aprendizagem, da pesquisa e do fazer artístico ‘que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida’, o que leva a desenvolver sua “capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas”. (BRASIL, 2017, p. 482).

A isogravura tal qual a xilogravura, se utiliza de uma matriz onde o seu desenho, criado pelo

gravurista, é gravado para ser impresso, e que “acolhe toda a criatividade do artista, suas intenções, suas insatisfações, seu fazer e refazer”. (BRASIL, 2016, p.4), porém utiliza-se de material reaproveitado o que induz à redução dos impactos ambientais, por utilizar materiais simples e baratos, como base de isopor descartadas, para fazer a matriz de impressão em tecidos ou papéis, por ser mais fácil de executar e mais seguro. Também se considera que o isopor é poliestireno expandido (EPS), uma combinação de 98% de ar com 2% de plástico, o que o torna um material 100% reciclável. Mesmo com seu grande potencial de reciclagem, apenas 34,5% do isopor consumido no Brasil, é reciclado. (PLASTIVIDA, apud

RECICLASAMPA, 2022), mas por ser um material não biodegradável, é necessário que não seja descartado de forma incorreta evitando assim o aumento do impacto ambiental¹. Neste contexto, os alunos enquanto

protagonistas e criadores podem buscar, receber e compartilhar conhecimentos por meio de suas criações.

(ROSA E DAL'VESCO, 2018). Então, criar, refletir, criticar impulsionam o aprendiz em direção às novas compreensões do espaço em que vive. Para criar e ao criar ocorre a busca por novas informações. No processo de criação permeia-se por entre tomadas de decisão, diante dos entraves, dos desafios, das inquietações, ampliando assim, possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas, com reflexão e crítica, por meio dos procedimentos artísticos. (BRASIL, 2017).

TÉCNICA DA ISOGRAVURA APLICADA EM RESÍDUOS TÊXTEIS

A Isogravura como técnica de impressão pode ser associada a outras técnicas como a técnica de estampa. Neste trabalho os resíduos têxteis são bases para estampagem de desenhos a ser utilizados na composição de um jogo de memória. Configura-se, então, em reutilizar placas de isopor vindas de bandejas de alimentos, ou outros tipos de armazenamentos para venda e os resíduos têxteis², vislumbrando a redução do impacto ambiental gerado pelo descarte do isopor e toneladas de resíduos têxteis que não são reutilizados pelas indústrias têxteis. Durante o processo de produção de tecidos e de vestuário, 99% dos resíduos têxteis produzidos são levados para incineração ou aterro sanitário. (RECICLASAMPA, 2020). Mesmo com ressignificação desses resíduos destinados para transformação e criação de artigos de moda, decoração e utilidades, não é o suficiente para a redução de seu descarte nos aterros sanitários. Assim, a estampa aplicada para restauro de resíduos têxteis, oferece grande oportunidade de utilizar estes resíduos, pela facilidade de manuseio, baixo consumo de energia e água e leva a novos conhecimentos como a aplicação de materiais corantes por meio de diversas técnicas.

A técnica de Isogravura como alternativa sustentável tem como objetivo levar o aprendiz a refletir sobre como uma atividade artística pode ser desenvolvida com a proposta de reduzir o impacto ambiental

¹ O EPS Isopor® é um tipo de plástico e, portanto, não é biodegradável. Agora, com o descarte correto, o material pode contribuir com diversas áreas industriais e profissionais, além do artesanato e da reciclagem doméstica. Para isso, o primeiro passo é sempre a conscientização e a colaboração de cada um! (ESPBRASIL, 2022).

² Resíduos têxteis se refere “às sobras de materiais usados na produção de peças, essas sobras não têm finalidade nenhuma senão o descarte”. (EQUIPE TIMES BRASÍLIA, 2022).

tanto com o conceito criado em suas ilustrações quanto aos materiais utilizados que devem ser reutilizáveis e/ou por causar baixo impacto ambiental. Esta técnica de impressão com isopor por ter baixo grau de dificuldade pode ser realizada para diferentes faixas etárias e causa o vislumbre por ser feita a partir do reaproveitando de bandejas de isopor usadas, dando-lhes uma nova finalidade e transformando-as em arte.

Enfim, esta “técnica de impressão que utiliza placas de isopor como matriz, criando desenhos, entintando,

sobrepondo e transferindo a criação para o papel criando uma gravura, como um carimbo”¹, tem seu diferencial quando aproveita resíduos têxteis como base de impressão, substituindo a base tradicional - o papel. A proposta em retalhos pode abrir muitas possibilidades para utilizar as gravuras a partir da isogravura neste material, uma delas é de criar um cordel sobre o tema sustentabilidade. Outra proposta é de reinserir outras peças que seriam descartadas se não fossem restauradas, como camisetas, bolsas, *ecobags*, ilustradas por isogravura.

JOGO DE MEMÓRIA POR ISOGRAVURA EM RESÍDUOS TÊXTEIS

Este jogo de memória tem a proposta de inserir esta técnica como uma atividade lúdica e educativa nas aulas de educação artística com o eixo interdisciplinar junto à educação ambiental e sustentabilidade e estender para oficinas e minicursos com os mesmos propósitos. Jogos com material reciclado podem oferecer diversos benefícios, que incluem: criar a partir de material reciclado um material lúdico e levar à reflexão em que o jogo criado possa despertar e fazer do mais simples objeto uma oportunidade de explorar a imaginação do indivíduo (SILVA e CAFÉ, 2019), ainda podem propiciar: o desenvolvimento da criatividade; o estímulo à criatividade com a prática sustentável, aprendendo sobre a importância da reciclagem e da reutilização de materiais e desenvolver uma consciência ecológica; o desenvolvimento da coordenação motora, por envolver atividades manuais, por fim, uma vez que ao jogar com materiais reciclados pode ser uma atividade divertida e educativa para toda a família, fortalecendo os laços familiares e criando memórias duradouras. (SILVA e CAFÉ, 2029). Além desses benefícios, os jogos com materiais reciclados também são uma forma econômica e acessível de brincar.

¹ Isogravura segundo Gabriela Conceição educadora especialista em Arte educação pela USP, apresenta as informações sobre o curso de Isogravura enquanto facilitadora no Instituto Adelina. Disponível no site: <https://adelina.org.br/isogravura-2/>. Acesso em 12 jun. 2023.

A técnica de isogravura pode ser utilizada para várias criações artísticas, pedagógicas etc. em vários fins. Neste caso este estudo foi finalizado com a construção de um brinquedo pedagógico - o jogo da memória. O jogo da memória seguiu a proposta tradicional para ser jogado por um único jogador, mas também abre a possibilidade da participação de mais jogadores. Dependendo da sua finalidade, este jogo consiste em cartas que apresentam pares contendo ilustrações que estimulam o pensar sustentável ou que levem ao resultado de um agir sustentável. Neste caso, as ilustrações são em isogravura. Para isso, a primeira tarefa deve ser abordar a ideia e lançar o desafio: provocar a imaginação. Inicia-se com a definição do assunto, vindo do embasamento teórico que deve ser estudado para desenvolver com clareza cada etapa. O conteúdo

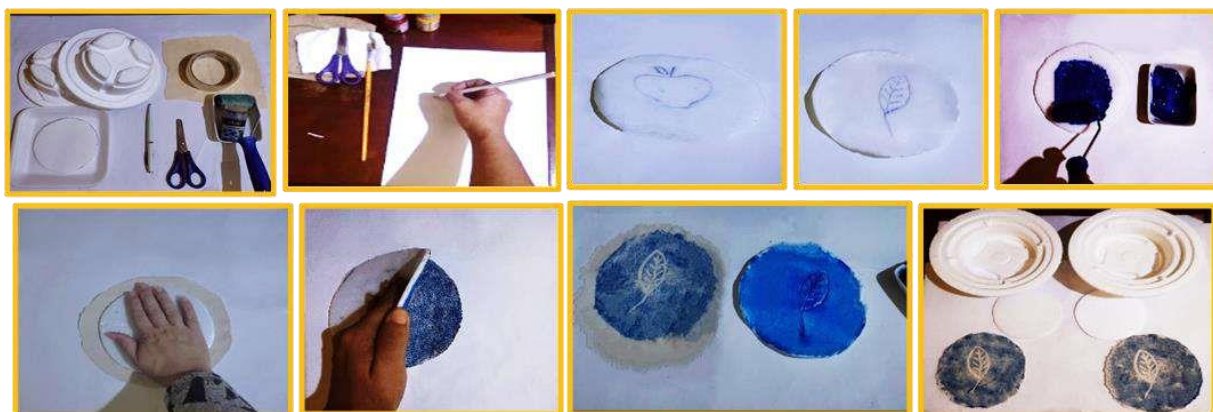
sobre o tema, neste trabalho, teve como foco sustentabilidade - O que é sustentabilidade? Como pode ser a arte sustentável? Que materiais/resíduos descartados podem se transformar em arte? Para a sua construção, foi feito um estudo sobre sustentabilidade, meio ambiente e hábitos e materiais sustentáveis, fundamentando e motivando a construção das ilustrações a serem impressas. Estas, foram desenhadas em papel e transferidas em placas de isopor obtidas de bandejas descartadas que acondicionam alimentos, legumes etc. Neste sentido o tema escolhido foi Folhas e Frutas. Um passo-a-passo foi apresentado com este interessante método artístico aplicado no jogo de memória. As Folhas e Frutas foram feitos em dois desenhos que serviram de demonstração para o desenvolvimento da técnica de isogravura em resíduos têxteis. Cada desenho foi duplicado na impressão para a criação de pares do jogo de memória. Uma vez escolhido o tema o passo seguinte foi a seleção do material – o isopor. reaproveitando algumas peças de isopor disponíveis em casa, deu origem a uma amostra de jogo de memória, feito com desenhos impressos com matriz em isopor e os resíduos têxteis para a Isogravura.

Os materiais utilizados para o jogo de memória foram 6 bandejas de isopor retas, lavadas e higienizadas com água clorada; tesoura de ponta arredondada; rolinho de tinta; lápis e folha lisa para o desenho; retalhos/resíduos têxteis 100% algodão por terem uma boa absorção, lavados, passados e recortados e em cores claras e lisas, com a borda de 1,5cm maior que a medida do fundo suporte interno de isopor, para melhor acabamento e tinta (optar por tintas de origem natural, biodegradáveis e sustentáveis). Uma vez definido o tema e os conceitos a serem transformados em desenho, iniciamos a prática da

Isogravura. O tutorial para a aplicação da técnica Isogravura fundamentado em Rosa e Dal’Vesco (2018) e

Takayama e Savóia (s/d), configurando o passo a passo para o desenvolvimento da atividade. Os passos para organização são: a) Escolha do ambiente de trabalho: local deve ser fresco e arejado com boa iluminação; b) Escolha do posto de trabalho: que deve oferecer conforto e postura adequada. A bancada deve ser forrada para prevenir o comprometimento por riscos, sujidade por tintas que venham danificar sua superfície e que facilite sua limpeza e higienização; c) Seleção e organização do material (Figura 1). d) Preparação da matriz: a bandeja de isopor deve ter suas bordas laterais recortadas, com a tesoura, deixando-a o mais reta possível, facilitando o repasse do desenho para a matriz e a sua impressão com a matriz sobre a base a ser impressa (Figura 2). Esta base de isopor recortada deve ser adequada ao tamanho do desenho a ser impresso. São duas matrizes: frutas e folhas. e) Repasse do desenho: transferência do desenho de forma invertida (espelhada) para a base matriz em isopor, com auxílio do lápis, suas linhas de contorno devem ser bem profundas, sendo feitas com cuidado sem danificar a placa. f) Ajuste das matrizes: com as matrizes prontas, suas bordas, devem ser recortadas com auxílio da tesoura, ajustando-as aos desenhos, configurando uma moldura bonita nos resultados dos estampados nos retalhos (Figura 3 e 4). g) Aplicação da tinta na cor escolhida para cada desenho, com auxílio de um rolinho e/ou pincel, sobre a matriz, cobrindo bem toda a superfície (Figura 5). h) Posicionando os retalhos ao lado das matrizes correspondentes. Uma vez a matriz recebendo a tinta imediatamente, deve ser voltada sobre o retalho, recebendo pressão o suficiente para que o desenho seja transferido para o retalho (Figura 6). i) Retirar a matriz levantando pelas extremidades com cuidado para não borrar o desenho (Figura 7). O retalho impresso deve aguardar a secagem em local arejado o tempo suficiente (Figura 8). Este processo deve ser repetido duas (2) vezes para cada um dos desenhos, para a formação das duplas que compõem o jogo de memória (Figura 9).

Figuras 1,2,3,4, 5, 6,7,8 e 9 –Isogravura etapas da proposta tutorial



Fonte: Acervo da Pesquisadora

j) Fixar as estampas na base auxiliar. As estampas já secas, são posicionadas sobre as placas de isopor referentes a um suporte interno e fixadas com o auxílio de uma fita adesiva (Figura 10). A escolha

para o uso da fita adesiva é por sua capacidade de ser removida com facilidade. Neste caso, se a peça se danificar ou até mesmo, surgir o interesse pela troca de desenhos, mantendo a base do brinquedo, o procedimento de troca será mais fácil. Cada ilustração deve ser fixada na placa de isopor correspondente. Os desenhos impressos nos retalhos, são fixados com fita crepe, na folha de isopor auxiliar, já no formato do fundo das peças do jogo. Com a folha do isopor coberta com o retalho impresso, são fixadas então no fundo da peça do jogo. Isso possibilita a produção de inúmeras imagens e suas trocas sempre que se desejar, uma vez que não estão definitivamente fixadas. A fixação com a fita adesiva (crepe) das bordas do retalho impresso foi feita deixando uma pequena margem para dar acabamento e foram dobradas para dentro. O acabamento deve ser feito com a fita crepe passada ao redor da borda do retalho impresso unindo à folha de isopor/fundo da base interna, fixando-as do lado interno desta folha (Figuras 10, 11, 12 e 13). O mesmo procedimento deve ser feito duas vezes para a formação do par de cada figura. l) Fixação da estampa encapada na base principal do jogo de memória. Na figura 14, as folhas de isopor (base interna) revestidas com as impressões, são posicionadas e fixadas nas bases principais do jogo de memória.

Figuras 10, 11, 12, 13 e 14 – Fixação do retalho impresso na folha de isopor/acabamento interno



Fonte: Acervo da Pesquisadora

m) Com as bases internas encapadas com a impressão no interior das bases principais de isopor, formando os pares, completamos as peças do jogo de memória (Figura 15).

Figura 15– Jogo de memória com isogravura



Fonte: Acervo da Pesquisadora

O jogo de memória abre a possibilidade de se exercitar o aspecto cognitivo, motor e o sensorial, por fazer uso da cor, das diferentes texturas apresentadas no tecido e da sensação causada pela impressão por

isogravura, pela textura evidenciada na própria base de isopor principal e quando a superfície lisa do próprio material oferece a experimentação de sentir diferentes níveis da modelagem da peça em si. Outro destaque é o tamanho fora dos padrões convencionais dos jogos de memória. Instiga o pensar sustentável quando com as figuras estampadas questionam e levam à reflexão socioambiental. Para tornar este jogo da memória educativo, socioambiental e sustentável além de lúdico, foram adotados para estruturação de um trabalho pedagógico com o uso dos jogos nas aulas. Porém, estes momentos podem ser vivenciados e utilizados também para oficinas comunitárias e minicursos.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu com a compreensão da arte sustentável, do impacto ambiental gerado por descarte precoce do isopor e de materiais têxteis aplicados em Isogravura. Atingiu seu objetivo apresentando a isogravura como proposta para a redução do impacto ambiental por meio do reaproveitamento dos resíduos têxteis e do isopor, com o desenvolvimento do tutorial da técnica de isogravura aplicada em resíduos têxteis na confecção de um jogo de memórias. Induz o indivíduo a refletir sobre sua participação de forma ativa na redução do descarte de resíduos sólidos de forma precoce - o isopor e os resíduos têxteis. A pesquisa bibliográfica respondeu à questão de como a Arte Sustentável pode contribuir para a redução do impacto ambiental provocado pelo descarte inadequado de isopor e de resíduos têxteis, quando retirou do descarte 10 bandejas de isopor e 4 retalhos residuais de materiais têxteis. Neste sentido especificamente, foi necessário, conhecer os conceitos de arte sustentável, sustentabilidade e isogravura; ter o entendimento de como reaproveitar placas e materiais diversos de isopor e resíduos têxteis descartados de forma precoce, integrando conteúdos interdisciplinares da isogravura e estamparia para a criação de uma atividade lúdica e educativa sob visão e ação sustentáveis – o jogo de memória. Esta criação artística, além de ser educativa, sustentável e econômica, possibilita a transformação consciente sobre o consumo, o descarte e o repensar sobre o meio ambiente e suas inter-relações e como oportunidade para geração de renda para seus criadores. Contribuiu com seu resultado de forma educacional, sociocultural e ambientalmente sob visão sustentável e de forma acadêmica com a criação da cartilha Isogravura – jogo de memórias (em revisão).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação. Base nacional comum curricular educação é a base. 2017. 600p. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

BRASIL, Museu Nacional de Belas Artes (Brasil). Os mestres da Arte Gráfica Italiana em diálogo com as Gravuras do MNBA. Apresentação Mônica Xexéo. Texto Simone Bibian. Rio de Janeiro, 2016. 31 p.: il, color; 21 cm. (Coleção Aprendendo no Museu, 4). Disponível no site: <https://www.gov.br/museus/ptbr/museus-ibram/mnba/centrais-de-conteudo/copy_of_cadernoGravura.pdf>. Acesso em 13 maio de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 20 ago. de 2022.

CARVALHO, Maria Angela Moraes de. Isogravura: uma alternativa da arte sustentável. 2023. p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura Plena em Belas Artes). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

DIALOGANDO. Arte sustentável: conheça obras incríveis feitas com materiais reciclados. 17 de abril de 2023. Disponível no site: <<https://dialogando.com.br/sustentabilidade/arte-sustentavel-conhecaobras-incriveis-feitas-com-materiais-reciclados/#:~:text=Ao%20contr%C3%A1rio%20da%20linha%20cl%C3%A1ssica,nos%20chamar%20para%20a%20a%C3%A7%C3%A3o.>>>. Acesso em 10 maio 2023.

EQUIPE TIMES BRASÍLIA. Resíduo têxtil: como combater ou reduzir a produção na indústria. 23 de março de 2022. Disponível no site: <<https://timesbrasil.com.br/sem-categoria/residuo-textil-comocombater-ou-reduzir-a-producao-na-industria/>>>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

EPSBRASIL. O EPS Isopor® é reciclável? Entenda o ciclo de vida desse material. Disponível no site: <<https://www.epsbrasil.eco.br/noticia/view/83/o-eps-isopor%C2%AE-e-reciclavel-entenda-o-ciclo-devida-desse-material.html>>. Acesso em 20 de ago. de 2022.

FRAGMAQ. O que são impactos socioambientais? 26 de janeiro de 2016. Disponível no site: <<https://www.fragmaq.com.br/blog/sao-impactossocioambientais/#:~:text=Impactos%20socioambientais%20s%C3%A3o%20altera%C3%A7%C3%B5es%20sofridas,ambiente%20e%20os%20ambientes%20constru%C3%ADdos>>>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

GUSMÃO, Andreia Carina Santos. A Isogravura na prática pedagógica para o ensino das artes visuais no ensino médio. Universidade Aberta do Brasil Instituto de Artes / Departamento de Artes Visuais Licenciatura em Artes Visuais Barretos/SP 2018. 35p. Disponível no site: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21619/1/2018_AndreiaCarinaSantos_Gusmao_tcc.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

JARNICKI, Guilherme Gustavo e RIBEIRO, Paula Fernanda. Sustentabilidade no dia a dia. Publicado em 08 de abril de 2012. WEB Artigos. Disponível no site: <https://www.webartigos.com/artigos/sustentabilidade-no-dia-a-dia/86776?expand_article=1>. Acesso em 12 de jun. 2023.

PENSAMENTO VERDE. Arte e Reciclagem: A transformação do lixo. Redação Pensamento Verde. 03 de junho de 2013. 71.860 views. Disponível no site: <<https://www.pensamentoverde.com.br/reciclagem/>>

arte-e-reciclagem-a-transformac ao-do-lixo/#:~:text=Artistas%20pl%C3%A1sticos%20aderem%2C%20cada%20vez,parecem%20nada%20com%20material%20reciclado. Acesso em 12 de ago. de 2022.

RECICLASAMPA. Saiba tudo sobre a reciclagem de resíduos têxteis no Brasil. 13 de Julho de 2020. Texto produzido em 18/06/2020. Disponível no site: <<https://www.reciclasampa.com.br/artigo/saiba-tudosobre-a-reciclagem-de-residuos-texteis-no-brasil>>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

RECICLASAMPA. Derivado do plástico, isopor é reciclável. 1º de fevereiro de 2022, 14h00. Disponível no site: <<https://www.reciclasampa.com.br/artigo/derivado-do-plastico-isopor-ereciclavel#:~:text=Por%20se%20tratar%20de%20umda%20regi%C3%A3o%20do%20seu%20trabalho>>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

ROSA, Mariana da e DAL'VESCO, Marilei Terezinha. A isogravura como atividade escolar. IV Semana do Conhecimento - Construindo Conhecimentos para redução das Desigualdades. UFP. 1º a 05 de outubro de 2018. 11p. Disponível no site: <<http://semanadoconhecimen to.upf.br/download/anais-2018/Aisogravura.pdf>>. Acesso em 29 de jun. de 2022.

SILVA, Natália Juvelina da e CAFÉ, Laércio de Jesus. A importância do material reciclável na educação infantil. Intercursos Revista Científica, ciências Biológicas. UMG. [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. p. 69-80. Ituiutaba. ISSN 2179-905. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/4291>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

TAKAYAMA, Juliane e SAVÓIA, Vanda. Texturas – isogravura. 1º Infanto-Pintura. s/d. 16p. Disponível no site: <https://taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/infanto1pin turaat3_compressed.pdf>. Acesso: 12 de maio de 2022.

YAMANE, Laura Ayako. Estamparia têxtil. 2008. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.27.2008.tde20052009-132356. Acesso em: 05 de jun. de 2023.

LITERATURA POPULAR: ARTE E RESISTÊNCIA NO NORDESTE BRASILEIRO

Maria de Lourdes Dionizio Santos¹, Analiane do Nascimento de Oliveira², Bruna Costa de Moura Gomes³, Maria Eduarda Pereira de Oliveira⁴, Mariana de Brito Lima⁵

RESUMO

Trata-se de um Relato de Experiência realizado por ocasião da execução do Projeto de Extensão/Fluex/UFCG, vigência 2023, intitulado: LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO, cuja abordagem visa estabelecer uma perspectiva interdisciplinar entre Literatura e outros campos dos saberes, com o intuito de aprimorar o conhecimento do público sobre modalidade artística. Dessa forma, instrumentalizados em leituras do romanceiro e do cancionário tradicionais, propiciamos debates sobre questões e temáticas pertinentes à realidade, suscitadas pelas leituras de obras dessa poética.

Palavras-chave: Literatura Popular, memória coletiva, arte e resistência.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a arte, como expressão do pensamento, é instrumento potencialmente transformador da sociedade, o que nos permite afirmar que o estudo da arte literária é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, tomamos a Literatura Popular como objeto de ação deste Projeto, tendo em vista a necessidade de promover, aprofundar, disseminar e revigorar o conhecimento simbólico coletivo, a partir da leitura de textos dessa Literatura, no sentido de ampliar o conhecimento sobre bens imateriais, bem como instigar o gosto do público-alvo pelo estudo dessa estética, com foco na apreciação sobre os valores simbólicos que constituem esse conhecimento, para difundir os saberes, as vivências e a memória coletiva dessa região.

Assim, visamos, primordialmente, estudar a Literatura Popular do Nordeste brasileiro, a partir da leitura de obras poéticas, no intuito de contribuir com o público-alvo, dirigindo-nos a professores que atuam em escolas da Educação Básica e a discentes do Curso de Letras e áreas afins, para que eles façam uso do potencial educativo dessa literatura, cujos conteúdos perpassam diferentes problemáticas que instigam o debate em sala de aula.

¹ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁴ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁵ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Com efeito, a abordagem desse conhecimento dirigida ao público-alvo deste Projeto, propiciou-lhe experiência exitosa de leitura, reflexão e debate, numa perspectiva dialógico-interdisciplinar, tomando por base temáticas suscitadas nas obras da Literatura Popular.

A execução das atividades deste Projeto iniciou em abril de 2023, com realização de reuniões presenciais e remotas (quando as presenciais não tiveram forma de viabilidade). Desde então, a cada encontro realizado (de abril a agosto de 2023), semanalmente para a Equipe Executora do Projeto, e, quinzenalmente, para o público-alvo, foi solicitado um registro sobre o que foi abordado e discutido.

Dessa maneira, apresentamos, aqui, um recorte do que foi debatido no decurso das ações executadas, cuja metodologia foi instrumentalizada pela leitura de obras e respectivas discussões, fundamentadas à luz do pensamento de autores que integram a produção da Literatura Popular, bem como de pesquisadores que refletem a respeito dessa poética.

Convém destacar, aqui, que desde os tempos mais remotos o ser humano tem se empenhado numa permanente busca pelo seu desenvolvimento por meio do conhecimento, viabilizado pela educação. Nessa busca intensa, em todas as épocas, os povos se empenharam em adquirir uma formação cuja práxis estivesse voltada para a disseminação da cultura, através das sucessivas gerações.

DISCUSSÃO

Em seu texto: “Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação”, Silvia Solas (2012, p. 93) problematiza a respeito do ensino-aprendizagem, indagando e buscando razões para pensar sobre o sentido e a pertinência de “que certos saberes possam aprender-se/ensinar-se e outros não”. Essa autora elenca traços inerentes às experiências artísticas e filosóficas para estabelecer uma correspondência entre elas, no que toca aos seus pontos em comum ou divergentes – “entre o sensível e o pensável”, a significação e a representação, a descrição ou a constituição do real e do irreal, a subjetividade” (SOLAS, 2012, p. 94).

Nessa linha de raciocínio, Dionizio Neto (2010, p. 86) afirma, seu texto “Educação, produção e socialização de conhecimentos”, que, para “formar um ser” torna-se imprescindível conhecer “um modelo”, visto que “é preciso conhecer para educar; mas é necessário educar para o conhecimento”, o que requer a “produção do conhecimento e de sua socialização”.

A discussão sobre a Literatura Popular nordestina é uma forma de resistência, tendo em vista o silenciamento acerca da nossa cultura literária oral e escrita, e certa desconsideração a respeito dela no

próprio contexto acadêmico regional, bem como a ausência de experiências com essa estética na escola pública, na educação básica, em que os Projetos de leitura não contemplam, em certa medida, a literatura nordestina, tampouco instiga a pesquisar sobre ela. Por isso, dar notoriedade à literatura nordestina é uma forma de reconhecer a sua importância, valorizá-la e fortalecê-la, conforme propõe este Projeto de Extensão, que busca enriquecer os conhecimentos de discentes e docentes sobre o pioneirismo da arte popular e da memória coletiva presentes na Literatura Popular.

Depreende-se daí, que a memória coletiva é um bem simbólico e um poderoso instrumento de transmissão do repertório cultural entre gerações. No entanto, o que não for registrado pela escrita corre o risco de cair no ostracismo, e, com o tempo, perder a circulação social, incorrendo no apagamento e consequentes prejuízos artísticos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, Bráulio Tavares apresenta uma relevante contribuição para os estudos sobre o romanceiro, quando o autor versa sobre “A poesia narrativa do romanceiro”, e afirma que “O Romanceiro Popular do Nordeste é uma literatura que foi transplantada para o mundo da literatura escrita” (Tavares, 2009, p. 99).

Tavares (2009, p. 99) ressalta que o romanceiro sofreu transformação, de modo que “Alguns desses romances [...] foram transformados em folhetos de cordel. Outros continuaram preservados em sua forma oral, [...]. Outros perderam a forma versificada e viraram simples histórias, misturando-se [ao] universo das narrativas tradicionais e contos de fadas”.

A difusão cultural realizada através da memória coletiva que se propagou pelo Brasil, contagiaram o espírito das pessoas e interferiram em sua formação, especialmente no Nordeste, a exemplo das histórias de Trancoso, que, eram contadas em por pessoas, cujo poder inventivo impressionava e instigava a imaginação dos ouvintes, os quais transmitiam as narrativas ouvidas por gerações sucessivas.

Partindo dessas considerações, que, de acordo com a pesquisadora supramencionada, confirmam a pertinência dessas particularidades aos saberes artísticos e filosóficos, surgem suas indagações sobre a forma como “os processos de ensino, de criação e de comunicação” se relacionam. Assim, essa autora argumenta em favor de que “aquilo que ainda continuamos chamando de arte se converte em um campo de interrogação filosófica sobre o artístico”. Ou seja, assim como “há algo da experiência artística que envolve a filosofia [há], inversamente, algo da experiência filosófica que implica algum grau de artisticidade” (Solas, 2012, p. 95).

Nessa linha de pensamento, selecionamos obras literárias com o propósito de promover discussão sobre questões por elas suscitadas, inicialmente entre os membros da Equipe Executora, para posterior apresentação e debate com o público-alvo.

Por ocasião dos encontros, a cada participante foi dada a oportunidade de expressar e compartilhar suas opiniões sobre as questões apresentadas na obra, promovendo um diálogo enriquecedor. Durante a discussão foram explicitadas as características predominantes no cordel, além de questões culturais e estigmatizadas no sertão nordestino.

Através da leitura compartilhada entre os membros da Equipe, e respectiva discussão do texto "Introdução à poesia oral", de Paul Zumthor, onde o autor destaca que "A comunicação vocal desempenha, no grupo social, uma função exteriorizadora. Globalmente, ela permite [...] que uma sociedade pronuncia sobre si mesma a fim de assegurar sua perpetuação, e do qual a poesia oral é apenas um dos modos" (Zumthor, 1997, p. 34) e, através disso, ficou evidenciada a importância da poesia oral para a literatura, uma vez que ficou evidenciado que a arte oral é transmitida de geração em geração, e é uma expressão da identidade e da memória de um povo, contando histórias, lendas, mitos e tradições que fazem parte de sua cultura.

Em um dos encontros com o público-alvo, foi realizada a leitura compartilhada do poema "O boi zebu e as formigas" do escritor Patativa do Assaré, onde, após a leitura, foram feitas constatações e interpretações por cada um dos participantes, mediadas pela Equipe Executora do Projeto, em que destacaram questões referentes à sociedade e as relações entre o "opressor e o oprimido", do grande e do pequeno, além da questão da estilística do texto poético. Após essas discussões, uma das extensionistas, realizou uma apresentação onde destacou os elementos presentes no texto referentes à tradição popular, à linguagem, à função do texto e da narrativa, que é utilizada de forma intencional para convencer o leitor de uma verdade geral.

Em Patativa do Assaré, percebemos o emprego da alegoria do "Boi zebu e as formigas", numa representação da população oprimida, sob os desmandos dos poderosos, os quais geram uma relação de conflitos de ordem política, econômica e social na sociedade. Assim, através da linguagem, o poema demonstra a força, bem como o poder de transformador que a união de uma classe exerce contra um mau representante, conforme mostra o seguinte excerto da obra:

Com a feição de guerrêra
Uma formiga animada
Gritou para as companhêra:

-Vamo, minhas camarada
Acabá com os capricho
Deste ignorante bicho
Com a nossa força comum
Defendendo o formiguêro
Nós somos muitos miêro
E este zebu é só um!

Na sequência de ações com o público-alvo, a Equipe Executora apresentou o artigo “O Romanceiro Tradicional Popular: origem e permanência no Nordeste do Brasil”, da autoria de Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (2002, p. 94), no qual a autora trata de “narrativas poético-musicais, caracterizadas, sobretudo, pelo conteúdo épico-lírico, pela forma dialogada ou dramatizada, pela linguagem popular e pela riqueza de variações no conteúdo e na forma, advinda de sua natureza oral”.

Na abordagem da leitura e discussão do cordel *A triste partida*, de Patativa do Assaré compreendeu-se que o eu lírico expressa a necessidade de deixar sua terra natal, impulsionado pela busca por uma vida melhor em outro lugar. As palavras do texto carregam uma forte carga emocional e melancólica, evidenciando a tristeza em uma situação que exige do eu-lírico desapego de seus bens. Essa obra proporcionou uma reflexão profunda sobre as experiências humanas relacionadas à migração e à busca por oportunidades fora do lugar de origem.

Nessa obra de Assaré, retrata-se a dura realidade climática e toda sorte de adversidade que provocam a retirada forçada do sertanejo, sem possibilidade de solução para os seus problemas no espaço que deixou ou para o qual migrou. Disso decorre seu estado de angústia, tristeza e saudade da sua terra, conforme vemos nos seguintes versos do cordel *A triste partida*, do referido autor:

no topo da serra
olhando pra terra
seu berço seu lar
aquele nortista
partido de pena
de longe acena
Adeus, Ceará (Assaré, p. 6).

No novo lugar, impera a desigualdade econômica e suas consequências, que afetará a população migrante, desde a falta de acesso a serviços básicos e condições imediatas para sua sobrevivência, como alimentação, moradia e educação, o que condena o nordestino a mais uma forma de opressão e abandono, como mostra a seguinte estrofe a mesma obra e do mesmo autor:

Chegaram em São Paulo

sem cobre e quebrado
o pobre acanhado
procura um patrão
só vê cara feia
de uma estranha gente
tudo é diferente
do caro torrão (Assaré, p. 6).

A desilusão, assim como o desengano, consequentes da frustração causada pela promessa de felicidade que não se cumpre, que o nordestino e outros brasileiros encontram nas falsas propagandas do “El dourado”, representado pelo Sul e Sudeste, é materializada na força expressiva da poesia de Patativa do Assaré, conforme vemos nas seguintes passagens do cordel supramencionado, quando o trabalhador, em sucessivos anos de labuta na cidade grande, “e sempre nos planos de voltar”:

O pai de família
triste maldizendo
assim vão sofrendo
tormento sem fim (Assaré, p. 7).

O pai de família
ali vive preso
sofrendo desprezo
e devendo ao patrão
o tempo passando
vai dia e vem dia
aquela família
não volta mais não. (Assaré, p. 7).

É triste se ver
um nortista tão bravo
viver sendo escravo
na terra do Sul (Assaré, p. 8).

Nesse cenário denunciado por Assaré, é observada, também, que a segregação socioespacial e preconceito vigoram; os ambientes sociais, construídos com a força da mão de obra barata do nortista não lhe permitirão tomar parte no que lhe é devido. Dessa forma, essa situação reforça o ciclo vicioso de analfabetismo, desigualdade e desvalorização de seu potencial produtivo no mercado de trabalho, fatores que aprisionam a camada populacional na margem da pobreza no mundo capitalista.

No decurso da execução das atividades do Projeto, foi realizada a leitura compartilhada da *História de Juvenal e o Dragão*, da autoria de Leandro Gomes de Barros. Esse cordel conta as peripécias vividas por um camponês que habitava uma choupana, no subúrbio, tendo recebido como herança três carneiros. Assim, após receber uma proposta de troca de seus animais por três cachorros (estratégia da arte criadora

para atribuir a estes, poderes especiais), o herói parte em busca de uma aventura para salvar uma princesa de uma fera monstruosa que aterrorizava os reinos da região. A seguir, destacamos u excerto da referida:

Ia a princesa na frente
Juvenal mais atrasado
quando a fera viu a moça
deu um urro agigantado
até os três cães ficaram
com o cabelo arrepiado (Barros, p. 9)

Diante dessa situação perigosa, em que a princesa se encontrava, ao ver a fera avançar para agarrá-la, “Juvenal tomou a frente” (Barros, p. 9), e apelou para o cão. A coragem do herói aparece no decurso da obra, conforme mostra a seguinte estrofe:

O moço era destemido
com seu cachorro valente
êles dois incorporados
lutando com a serpente
Juvenal no ferro frio
e o cão fiel pelo dente (Barros, p. 10).

A leitura possibilitou a compreensão do público sobre a relevância e o poder de transmissão da cultura e da memória em uma sociedade, através da linguagem literária, a qual ostenta um jogo de oposições em que se manifesta o efeito poético, a exemplo da oposição entre classes sociais: rico x pobre, espaços: campo (subúrbio) x cidade; ressalta a religiosidade, na vitória da luta entre bem e mal, faz apologia à honra e à felicidade, em detrimento do vil e do falso, entre outras temáticas.

Nessa narrativa, podemos perceber características que a assemelham às novelas de cavalaria, desde a luta do bem contra o mal, da honra do herói, do protagonista que busca aventuras e coloca a sua vida em risco para salvar aquele que corre perigo, a invencibilidade e proações sofridas ao longo da história, entre outras. No que diz respeito ao papel de Juvenal, o herói tem as suas ações sendo testadas a todo momento durante a sua jornada, no final desta, a história termina com a confirmação desse fato quando os cachorros declaram que nem o dinheiro e a glória afetaram a honra e a bondade do protagonista, mesmo este tendo sido testado inúmeras vezes em diferentes situações.

A Princesa representa a mulher prisioneira do seu destino, ora submissa ao pai, ora refém da chantagem do Cocheiro. Esta personagem retrata a figura da mulher que nesse texto, possuía dois destinos: ser sacrificada ao ser devorada pelo dragão, para salvar o reino ou ser dada em casamento pelo rei como prêmio ao seu salvador.

Outrossim, a religiosidade é outro traço marcante nesse cordel, expressada no clamor da Princesa e quando Juvenal vai abençoar a sua arma, o punhal. Ademais, a numerologia também está inserida nessa história, tendo o número três repetido nas seguintes ocasiões: a troca dos três cães pelos três carneiros, a transformação dos cães em três pássaros e os três anos de espera que Juvenal solicitou à Princesa.

Essas histórias encontram suporte nas reflexões de Lucrécio Araújo de Sá Júnior (2016, p. 81), abordadas em seu texto “O uso da voz em público na religiosidade popular: monumento da tradição”, no qual esse autor postula que “As tradições orais são fundamentais para a manutenção de movência dos costumes e servem de alicerce para a constituição da história de uma sociedade”. Sá Júnior (2016, p. 81) ressalta que “A tradição é o universo que tem a memória como o suporte para a transmissão de seus repertórios, mantém a ativação da memória implicando um funcionamento partilhado pelo conjunto de indivíduos de uma sociedade”.

A respeito disso, destacamos o momento em que a Princesa ajoelha-se e invoca os céus, pedindo proteção divina para ela e para Juvenal, prometendo com este casar-se, caso ele vença a luta contra o dragão de proporção descomunal, conferidas nas seguintes estrofes da História de Juvenal e o Dragão:

Ajoelhou-se por terra
implorando ao Criador.
- Valei-me pai poderoso
livrai-me deste terror
salvai também este moço
do dragão devorador! (Barros, p. 10).

Também prometo Senhor
meu pranto não é fingido
se nesta luta sangrenta
o jovem não for ferido
quando voltar ao reinado
farei dele meu marido! (Barros, p. 10).

Ainda a propósito da *História de Juvenal e o Dragão*, convém mencionar, a astúcia do narrador desse cordel que, de forma inovadora, guia a todo instante o leitor, direcionando-o às cenas e aos acontecimentos. Outro episódio a ser destacado é a recepção da notícia do salvamento da princesa e da morte do dragão pelos súditos do rei, os quais dividiram-se em dois grupos com opiniões diferentes: o primeiro acreditou cegamente na notícia e festejou o ocorrido, já o segundo, questionou a informação atribuindo uma possível armação do rei para conter os ânimos do povo e poupar a vida de sua filha.

Assim, as estratégias observadas na estrutura dessa obra apresentam elementos e técnicas próprios do cordel, pertinentes à narrativa popular, propondo dessa forma, um diálogo com obras diversas. Isso nos

remete ao que afirma Muniz Sodré, em seu texto “Semiologia e literatura”, quando este estudioso postula que:

Toda literatura implica numa *semiose*, isto é, num processo de significação cuja produção está ligada ao *valor* artístico. O alcance profundo desse valor deve ser buscado na articulação do texto literário com a História. [...]. Assim, a obra indica uma falta, uma ausência, que repercutem no homem. É, portanto, uma lacuna da História que transparece, como palavra não pronunciada, no texto literário (Sodré, 1999, p. 162) (*Grifos do autor*).

Com o propósito de mostrar as fissuras dos discursos que estruturam nossa formação, historicamente construídos, buscamos, fundamentados em leituras de textos previamente selecionados e realizadas nos encontros, refletir sobre os mais variados fenômenos que circundam nossa realidade antinômica, como os climáticos, sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, entre outros, que perpassam os textos literários.

Nessa perspectiva, os fatores que constituem a realidade representada nesses textos desvelam a condição de vida dos sertanejos, mostrando que as adversidades da natureza física e humana interferem no bem-estar da população. Não obstante o poder avassalador da natureza, ou a dominação humana, o sertanejo resiste, por sua capacidade de resiliência, para suportar e as agruras da vida, tal como o xique-xique e o mandacaru.

Em sua obra *Cultura híbrida*, Néstor García Canclini (2015, p. 159) afirma que, com o propósito de legitimar-se no poder, “Posto que pretendem abarcar todos os setores, [apropriando-se] dos bens históricos e das tradições populares”, “os modernizadores se apropriam dos bens históricos e das tradições populares”, e persuadem “seus destinatários”, os quais “prolongam tradições compartilhadas”.

Canclini (2015, p. 160) argumenta que o patrimônio cultural, “conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo”, constitui “o lugar onde melhor sobrevive hoje a ideologia dos setores oligárquicos”, formados por grupos “hegemônicos na América Latina desde as independências nacionais”. Tais grupos são os “donos ‘naturais’ da terra e da força de trabalho das outras classes”, bem como “os que fixaram o alto valor de certos bens culturais”, a exemplo dos “centros históricos das grandes cidades, a música clássica, o saber humanístico”, além de incorporarem “os bens populares sob o nome de ‘folclore’, marca que indicava [...] suas diferenças com respeito à arte [...]” (CANCLINI, 2015, p. 161).

CONCLUSÃO

Diante das reflexões suscitadas pelas leituras das obras da Literatura Popular, depreendemos que um olhar aguçado sobre as questões inerentes à arte torna cada vez mais urgente, haja vista a necessidade de investigar e discutir temáticas pertinentes à poética em discussão, num processo de compartilhamento e preservação dos saberes, vivências e memórias, representação simbólica e cultural da região Nordeste.

REFERÊNCIAS

- ASSARÉ, Patativa do. A Triste partida. Disponível em:
<https://www.vagalume.com.br/patativa-do-assare/triste-partida.html> Acesso em: 10 jul. 2023.
- ASSARÉ, Patativa. Cordéis e outros poemas. Disponível em:
http://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/cordeis_poemas.pdf Acesso em: 8 ago. 2023
- BARROS, Leandro Gomes de. História de Juvenal e o dragão. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5405 Acesso em: 8 ago. 2023
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O romanceiro tradicional popular: origem e permanência no Nordeste do Brasil. Conceitos, João Pessoa, v. 1, p. 94-99, jul./dez. 2002. Semestral. Disponível em: <http://www2.ifce.edu.br/miraira/Patrimonio/Dramas/oralidade/O%20Romanceiro%20Tradicional.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução por Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa; tradução da introdução por Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015. (Ensaio Latino-americanos).
- DIONIZIO NETO, Manoel. Educação, produção e socialização de conhecimentos. In: DIONIZIO NETO, Manoel. Questões para a filosofia da educação. Campina Grande: EDUEFCG, 2010. p. 84-99.
- SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O uso da voz em público na religiosidade popular: monumento da tradição. In: MELLO, Beliza Áurea de Arruda. (Org.). Circularidade das vozes e escrituras. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011. p. 81-105.
- SODRÉ, Muniz. Semiologia e literatura. In: PORTELLA, Eduardo *et al.* (Orgs.). Teoria literária. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999. p.162-171.
- SOLAS, Silvia. Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação. In: XAVIER, Ingrid Müller.; KOHAN, Walter Omar. (Org.). Filosofar, aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 93-99.
- TAVARES, Bráulio. Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução Jerusa Pires Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: PRINCÍPIO PARA A DECOLONIALIDADE E A IDENTIDADE EM POLÍTICA

Maria Edione Santana Oliveira

RESUMO

Este texto objetiva abordar as questões da desobediência epistêmica através da compreensão dos conceitos de colonialidade e decolonialidade e os seus efeitos dentre eles: a identidade através da subalternização do sujeito e a construção de identidades raciais e consequentemente da criação do Ocidente com a invenção de binômios gerando a matriz racial de poder como estado de conhecimento estruturando uma memória seletiva que, por conseguinte desperta o mundo para um pensamento descolonial o qual conduz a pensar a partir da exterioridade enquanto prática e teoria terão de ser inseparáveis. A quebra de paradigmas teóricos de identidade na política e política “em” identidade como projeto de resistência pelos direitos políticos e epistêmicos como fortalecimento da interculturalidade x multiculturalismo. Está fundamentado nos ideais do semiólogo argentino Walter Mignolo professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos. Uma das representações principais do pensamento decolonial latino-americano e membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade.

Palavras-chave: modernidade, resistência, identidade, colonialidade.

INTRODUÇÃO

Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de identidade em Política texto de Walter D. Mignolo, está fundamentado em duas teses: a primeira trata das pessoas menos favorecidas, ou melhor, subalternizadas em termos (gênero, raça, sexualidade etc.) que tiveram seu agenciamento político negado. Na segunda tese esse mesmo grupo teve seu direito epistêmico refutado. A partir dessas teses, surge a necessidade da desobediência epistêmica, segundo Mignolo (2008), as duas teses são as colunas da opção descolonial, que nos permite pensar em termos da diversificada visão da esquerda marxista e, de outro lado, do diversificado espectro da esquerda descolonial.

A desobediência epistêmica é um enfoque descolonial que busca desconstruir o saber hegemônico e colonial, produzindo outras formas de conhecimentos e experiências. Essa abordagem propõe uma rejeição à autoridade epistêmica dos conhecimentos ocidentais e uma valorização dos saberes locais e indígenas, assim como os conhecimentos de outros povos que vivenciaram ou vivenciam o modelo coloni-

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco, especialização em Gestão de Recursos Humanos (UPE) e pós graduada em Docência do Ensino Superior (ALPHA).

nial.

Tratando da subalternização do sujeito e a construção de identidades raciais Mignolo exemplifica os povos que tiveram suas raças restringidas a uma só (índios), como exemplo dos povos aymaras, quechuas, chiquitanos, tojolabales, zapotecos, iroquíes que tiveram suas especificidades raciais

impostas pela dominação europeia. Ocorrendo o mesmo com os Bantos, Gana entre outros que resumiu-se apenas aos “africanos”, para Mignolo (2008) nunca houve índios até que o discurso dominante Europeu impusesse essa denominação. Para melhor compreender o processo de atribuir identidades às etnias aos povos originários, Felipe J. (2014), acrescenta que foi uma forma de negar, apagar e emudecer as histórias dos povos que habitavam a Abya Yala. A ideologia da racialização criou uma categorização humana em três raças: brancos, índios e negros, hierarquizando-as e tomando como referência o branco, o europeu enquanto sujeito superior produtor de cultura, de ciência e de civilidade.

Mignolo expõe que essa abordagem não se trata de uma questão teórica, mas sim de uma opção política que aponta à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa equidade introduz aos colonizados a não tentativa de padronizar a sociedade em humanos séries onde todos estamos fadados a sermos meras reflexões da vontade de um autocrata. A opção descolonial atinge tanto o colonizado como o colonizador, ou seja, a opção descolonial propõe o desprendimento da lógica da colonialidade, de um horizonte de vida onde se vive para trabalhar, em lugar de trabalhar para viver Mignolo (2008).

A preferência descolonial é uma opção ao colonialismo e às suas decorrências, como a marginalização e a subalternização de originários grupos sociais rotulados como reles, ou ainda inferiorizados. Essa alternativa busca agenciar uma modificação social e cultural que consinta a edificação de uma sociedade mais lícita e igualitária.

O trabalho deverá ter no mínimo 4 e no máximo 10 páginas, incluindo título, resumo e bibliografia formatado em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5 e alinhamento justificado.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa a partir dos debates de Minayo (1994), a qual ressalta que os temas específicos, enfoca um padrão de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de diferentes representações, ensejos, anseios, crenças, valores e atitudes. Segundo *Fonseca (2002, p. 32)* “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas” esse aporte nos ajuda a construir um melhor aprofundamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Mignolo, a alternativa descolonial envolve uma transformação radical de expectativa, na qual os saberes locais e indígenas são encarecidos e as hierarquias epistêmicas são recorridas. Isso implica em uma rejeição do eurocentrismo e na valorização das heterogeneidades culturais e epistêmicas. A diversidade de cultura e de saberes foi à maleficência maior da colonização.

O significado de identidade em política conduz ao tema central para a reflexão descolonial. De acordo com Mignolo (2008), a identidade não pode ser vista como algo estável e inalterável, mas sim como um processo ativo e estabelecido historicamente.

Nessa direção, a desobediência epistêmica e a opção descolonial procuram expandir a compreensão de identidade em política, valorizando as múltiplas formas de identificação e reconhecendo as diferenças culturais e epistêmicas como elementos centrais para a construção de uma sociedade que tenha como foco o ser humano em sua totalidade.

A desobediência epistêmica tem como intenção primária a crítica ao colonialismo e a desconstrução do conhecimento hegemônico e eurocêntrico, que foi e vem sendo impositivo durante toda a história. Esse enfoque busca oportunizar outras formas de conhecimento e experiências, estimulando as diversidades culturais (língua, religião, política, economia e etc...)

Diante dos argumentos de Mignolo, a desobediência epistêmica é uma forma de resistência e luta contra as estruturas coloniais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea, percebe-se isso nas ações racistas de pessoas e/ou grupos que tentam inferiorizar o outro diante da forma com que a colonização reprimiu outros). Essa abordagem procura desconstruir as hierarquias epistêmicas e valorizar os saberes locais e indígenas como uma forma de edificar uma humanidade que seja para todos e com todos. Nina Pacari tem pensamentos convergentes com os ideais de Mignolo (2008), o qual faz referência, em relação ao que ela oferece como possibilidade de se pensar e agir nesse sentido:

Isto é, um plano de modelo descolonial de pensamento. Reconhecendo o atual momento de afirmação das identidades indígenas, que é a consolidação do *caminho interno*, ela menciona quatro princípios gerais nos quais o empoderamento político está sendo aprovado e assim avança: a) **Proporcionalidade-Solidariedade**, é o princípio que orienta a política (por exemplo, o pensamento político) para o benefício daqueles que têm menos. A política impinge aqui o *oyko-nomy* (ou, inventando um neologismo, um *ayllu-nomy*), ou seja, uma economia política que administra a escassez, ao invés de festejar a acumulação. b) **Complementaridade**, se refere à produção e distribuição que contempla o bem-estar da comunidade e não a acumulação e o bem estar de uma elite. Isso representa, em outras palavras, a sociabilidade com a harmoniosa complementaridade de elementos opostos. Por exemplo, Sol e Lua (masculino e feminino) não são opostos por relações de poder, mas, sim, duas metades de uma unidade; uma unidade sem a qual a geração de vida não é possível. c) **Reciprocidade**, é expresso na instituição chamada “minga”, que significa trabalho cooperativo visando melhoria. Dar e receber, o princípio da reciprocidade é feito tanto de direitos quanto de deveres para cada um. d)

Correspondência, simplesmente significa o compartilhar de responsabilidades (MIGNOLO Apud PACARI, 2006, 9-10).

CONCLUSÃO

A opção descolonial é uma alternativa ao colonialismo e busca promover a construção de uma sociedade voltada para todos. Essa abordagem valoriza as diversidades culturais e epistêmicas, questionando as hierarquias epistêmicas e o eurocentrismo.

Mignolo acredita que a opção descolonial envolve uma mudança radical de perspectiva, na qual os saberes locais e indígenas são valorizados e as distinções culturais e epistêmicas são reconhecidas como componentes centrais da vida em sociedade.

A desobediência epistêmica busca dar voz a outras formas de conhecimento e experiências, estimando as sabedorias locais e indígenas como uma forma de desconstruir o conhecimento hegemônico e eurocêntrico.

Essa abordagem propõe uma rejeição à autoridade epistêmica dos saberes ocidental e uma valorização dos conhecimentos locais e indígenas.

Mignolo afirma que a valorização dos saberes locais é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois permite a inclusão de vozes e perspectivas que foram historicamente marginalizadas e subalternizadas. Nessa acepção, a desobediência epistêmica é uma forma de resistência e luta contra as estruturas coloniais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea. Como afirma Felipe (2014): pensar e fazer educação escolar no sentido da *Decolonialidade* é um desafio dialógico que nos incentiva a estreitar as relações entre universidade escola, às comunidades, os povos nativos, afro-descendentes, camponeses, etc.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- MIGNOLO, W. CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008
- MIGNOLO, W. “Novas reflexões sobre a ‘idéia da américa latina’: a direita, a esquerda e a opção descolonial”. CADERNO CRH, Vol. 21, N° 53, pp. 239-252. (2008^a).
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: .(Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SILVA, J. F., Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos pags.205/216. Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos / Paulo Henrique Martins ... [et.al.] ; compilado por Paulo Henrique Martins ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estudios Sociológicos Editora, 2014. E-Book.

ESTUDOS CULTURAIS AFRICANOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Maria Lucia Morrone¹, Marina Ranieri Cesana²

RESUMO

A comunicação analisa a formação de professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais na escola e a descolonização de ideologias presentes nos materiais didáticos com a finalidade de promover alterações curriculares significativas na educação brasileira no século XXI.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; currículo; formação docente

A comunicação problematiza a formação de professores para o enfrentamento das relações étnico-raciais nas escolas, uma vez que, descolonizar as ideologias presentes em materiais didáticos, consiste promover alterações curriculares significativas na educação brasileira neste século XXI. Como metodologia de pesquisa fundamentou-se em pesquisas publicadas sobre as matrizes culturais e africanas no Brasil que ganharam novos contornos a partir das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B. A partir delas o ensino de história da cultura afro-brasileira e das populações indígenas passou a vigorar nos currículos escolares. A produção intelectual sobre o tema reflete, porém de modo tímido nas práticas pedagógicas, nas orientações curriculares e na formação de professores. A não implementação desses marcos legislativos nas instituições escolares reforça um currículo ainda eurocêntrico que não contempla a diversidade étnico-cultural brasileira na sala de aula. A valorização de um currículo eurocêntrico na história da educação brasileira sempre privilegiou a cultura dos brancos em detrimento das demais culturas étnicas na composição do currículo e nas atividades do cotidiano escolar. As culturas não pertencentes aos grupos de etnia branca foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola. Estudantes pertencentes a etnias oprimidas foram submetidos ao fracasso escolar explicado por teorias fundamentadas em características biológicas que apontavam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça.

Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros(...) pode-se afirmar que a educação escolar, historicamente tem sido uma das aliadas para que essas minorias assumissem posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e poder. (apud GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias, p. 7).

A hegemonia europeia fez com que a das outras etnias, como a indígena e a africana, ficassem relegadas à inferioridade e à exclusão. A ideologia da superioridade do branco preserva no Brasil,

¹ Universidade Ibirapuera – UNIB

² COGEAE- Pontifícia Universidade Católica-PUC -SP

elementos no plano estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial. Essa característica assume uma materialidade explícita na educação escolar por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Silva (2010), ao se referir às orientações curriculares oficiais, lições, rituais escolares, datas festivas e nacionais, étnicas e raciais, afirma que “(...) *essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas*(...)”

Transformações no cenário mundial evidenciaram a necessidade de novos conhecimentos nas últimas décadas do século XX promovendo consequentemente várias reformas educacionais, por meio das quais foram elaborados novos instrumentos legais para a educação, os quais direcionaram políticas públicas que tinham por finalidade o desenvolvimento de novas competências e habilidades na gestão educacional incluindo, entre outras questões, novos conteúdos de ensino no currículo escolar e na formação de educadores. No Brasil a LDBEN/96 alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e sancionada pelo governo federal incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, nos artigos a seguir especificados:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

&1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

&2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 apresenta uma nova redação ampliando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de estudos sobre a temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”, conforme o artigo a seguir especificado:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-indígena.

& 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas condições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

& 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Os pesquisadores Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho em sua publicação “Os mitos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”¹ apresentam alguns dos resultados da pesquisa que realizaram sobre práticas pedagógicas elaboradas referentes à introdução de temáticas relativas à Cultura Afro-Brasileira, à História da África e à História dos Povos Indígenas, conforme determinação das leis supracitadas². A reflexão que oferecem se fundamenta na análise feita no âmbito de uma pesquisa nacional efetuada em trinta e seis escolas em todo o Brasil – seis escolas em cada uma das regiões do país, exceção feita à Região Nordeste, na qual doze escolas foram analisadas, devido ao número de unidades da federação que a compõem. O processo de seleção das escolas segundo os pesquisadores privilegiou as que instituíram efetivamente atividades de caráter didático-pedagógico relacionadas à Lei nº 10.639/2003. Na Região Norte foram selecionadas escolas em quatro Estados conforme demonstra o quadro a seguir:

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADE	Nº DE ALUNOS
A	MACAPÁ	ENSINO MÉDIO (REGULAR E INTEGRAL)	2.553
B	MANAUS/AM	ENSINO FUNDAMENTA (1º -5ºANO); ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	624
C	MANAUS/AM	ENSINO FUNDAMENTAL (1º-9ºANO); ENSINO MÉDIO	863
D	ANANINDEUA/PA	ENSINO FUNDAMENTAL (1º-9ºANO); ENSINO MÉDIO	1.177
E	ARAGUIANA/TO	ENSINO FUNDAMENTAL (6º-9ºANO); ENSINO MÉDIO	1.243

¹ <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>.

² Esta publicação faz parte de uma das dimensões da pesquisa realizada em âmbito nacional intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003”, a qual contou com financiamento do Ministério da Educação e UNESCO. A coordenação regional coube à Profa.Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho e foi coordenada nacionalmente pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes.

F	PRAIA NORTE/TO	ENSINO FUNDAMENTAL (8º-9º ANO); ENSINO MÉDIO; ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	491

Fonte: Dados coletados pela equipe de pesquisa, no segundo semestre de 2009.

Nessas escolas a pesquisa constatou que as atividades desenvolvidas resultaram em mudanças decisivas na abordagem sobre a questão étnico-racial. Em algumas delas, os pesquisadores constataram alteração na forma como crianças, adolescentes e jovens perceberam os índices de cor e raça. O trabalho fundamentado nessas bases contribuiu, em alguns casos, para o fortalecimento de identidade negra, conforme mencionado no seguinte depoimento de uma aluna apresentado pelos pesquisadores.

Antes, tinha muito preconceito, na escola que eu estudava antes, eu muito preconceito eu chegava a me sentir mal por ser negra. Nunca senti vergonha, mas eu pensava porque só pelo fato de eu ser negra me tratavam dessa maneira. Quando eu entrei pro Bom Pastor e a gente começou a estudar e discutir esse assunto eu passei a pensar de outra maneira. Não tem que ter vergonha de ser negra (Aluna da Escola de Ananindeua/PA, 2009)

Segundo a pesquisa a Lei 10.639/2003 foi um instrumento demarcador de uma nova postura na educação ofertada, especialmente no que se refere à forma pela qual a memória histórica é concebida pelo saber escolar. Por meio dele, propõe-se que a abordagem sobre a formação da nação e da nacionalidade incorpore agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada, abandonando a perspectiva eurocêntrica. A relevância da política educacional formulada e implementada, pela Lei não reside no tamanho do sistema ao qual impõe mudanças significativas, mas na natureza do desafio que coloca para o saber escolar, ou seja, alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. A África e a América anteriores à conquista ganham contornos específicos. A África passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira. Com relação aos povos indígenas, sua história e diversidade são ressaltadas, enquanto a sua participação no processo histórico brasileiro deixa de ser percebida somente a partir da ótica do conquistador porque as ações indígenas são reconhecidas e destacadas, sem esquecer ou negar a violência a que foram submetidos. Fica evidente que os instrumentos legais que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica. A aplicação da lei exige mais que o conhecimento historiográfico.

Demanda o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Exige o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico à oferta de uma educação inclusiva. Grande parte dos educadores em pleno século XXI ainda não reconhece a diversidade e a diferença entre os grupos étnicos e consequentemente não são dotados de competências e habilidades de análise para transformar a sua prática. A legislação requer de professores, técnicos e gestores que a educação ofertada satisfaça aos seus pressupostos, ou seja, o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

Os cursos de licenciatura e ou de formação de professores para a educação básica não estão no universo das relações que socialmente foram reservadas aos negros. Pertencem a uma estrutura de mundo projetada para a exclusão do negro. Neste ponto, é emblemático o fato dos cursos de licenciatura terem sido declaradamente criados para as “elites”. A emancipação das minorias por meio do ensino jamais foi um projeto do estado brasileiro, que entre outras coisas, sempre zelou pela ausência da questão racial nos debates educacionais. Esses cursos foram inaugurados sob o amparo de um regime escravocrata, o que significa que os “conteúdos” das disciplinas ensinadas aos alunos tentavam equilibrar um discurso liberal em defesa dos direitos fundamentais do homem e, ao mesmo tempo, a legitimação de uma realidade excludente dos negros, subjugados ao abandono de sua identidade histórica e ao rompimento com os laços de solidariedade com seus semelhantes. O “ser negro”, enquanto produto da história é ser levado a tomar como exemplo o “ser branco” despindo-se de seus valores e alienando-se de sua condição existencial, de seu ser-no-mundo, de sua situação política. Este processo ocorre desde o ambiente acadêmico até o conteúdo das disciplinas (que muitas vezes, mesmo nos cursos de humanas, “apagam” a questão racial de suas respectivas abordagens). Ao adentrar nas estruturas que possibilitam a “ascensão social”, o negro muitas vezes passa a servir à causa da opressão, mas sem nunca deixar de ser oprimido. Pede-se ao negro que se torne branco. Com relação aos cursos de licenciatura tem sido tema constante as discussões sobre a formação de um profissional reflexivo, capaz de atuar mediante uma perspectiva da igualdade de direitos. A alteração da LDBEN/96 abriu perspectivas para debates sobre a história dos afro-brasileiros, culminando com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propiciaram aos docentes as seguintes perspectivas no processo ensino/aprendizagem à pluralidade cultural:

(...) Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o falso e reduzido modo de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar que, no seu interior, os alunos negros deixem de

sufrer(...) continuados atos de racismo dos quais são vítimas. Sem dúvida, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam(...) (Ministério da Educação, 2004).

Além dessas Diretrizes Curriculares em atendimento às reivindicações do movimento negro, foi instituído o “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro) no calendário escolar, em homenagem a morde de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares¹. Segundo a pesquisadora Rachel de Oliveira, o Brasil possui por volta de mil comunidades remanescentes de quilombos espalhadas pelo território nacional, sendo que 743 das quais já foram identificadas pela Fundação Cultural Palmares.² A entidade teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 418, de 10 de janeiro de 1992 e tem como missão os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à liberdade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formados da sociedade brasileira, além de fomentar o direito de acesso à cultura e à indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. No artigo 1º da Lei que a instituiu lê-se “(...) promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”. A pesquisadora Regina Pahm Pinto efetuou um estudo sobre os materiais destinados ao professor entre os quais a Revista Nova Escola, direcionada aos docentes do ensino fundamental³. A sua análise incidiu sobre 93 exemplares compreendidos entre março e outubro de 1996. Embora a pesquisadora não encontrasse uma discussão mais aprofundada sobre as diferenças étnico-raciais, observou que o tema se encontra presente nos referidos exemplares em artigos publicados sobre os problemas mais frequentes que afetam a população indígena e negra, por meio de depoimentos, entrevistas, experiências de professores, pesquisadores, autores de livros, entre outros.

(...) Entre as questões discutidas nos artigos que focalizam o negro estacam-se as experiências de escolarização realizadas em comunidades com grande contingente de população negra, iniciativas de escolas para comemorar datas relativas à comunidade negra, programas educacionais desenvolvidos por órgãos oficiais ou associações negras, cultura negra, escravidão. Outros artigos divulgam opiniões e reivindicações de estudiosos e líderes negros sobre os mais variados assuntos como formação de currículo, conteúdo de livros didáticos, identidade, atuação docente da escola em relação ao racismo, cultura negra, comemorações, heróis negros(...) (PINTO, Regina Pahm, 1999).

No que se refere ao livro didático este continua sendo atualmente um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, geralmente, ele se constitui em uma

¹ Surgiu no período colonial brasileiro e localizava-se na serra da Barriga, na então Capitania de Pernambuco, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado brasileiro de Alagoas.

² A Fundação Cultural Palmares tornou-se um órgão público vinculado ao Ministério da Cultura instituída pela Lei Federal nº 7.688 de 22 de agosto de 1988, tendo por função elaborar políticas públicas para a população negra.

³ Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa n° 108, p.199-231.

única fonte de leitura para alunos oriundos de segmentos populares. Para o professor, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos o livro didático configura-se em um material que supre as dificuldades e necessidades pedagógicas. Segundo SILVA (2010, p.19) ” *O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares*”. Segundo o pesquisador Sant’Ana (2006, p. 57) a partir de alguns enfoques apontados por pesquisadores sobre a questão do preconceito racial no livro didático, alguns aspectos se destacam entre outros: nas ilustrações e textos o negro pouco aparece e, quando aparece, está representado em situação de inferioridade comparado com o branco; pouco ou nada está ilustrado sobre a família negra; os textos publicados nos livros induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e inteligente; índios e negros geralmente são citados no passado, como se não existissem no presente.

De modo geral, ele omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores entre outros. (SILVA, apud MUNANGA, 2005, p. 23).

Os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial nem sempre o induzem a se assumir como intelectual transformador preparados para criticar o conteúdo desses livros didáticos, como também do currículo escolar e de suas próprias práticas pedagógicas. A questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar no educador um posicionamento crítico com relação aos materiais pedagógicos possibilitando-lhe a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente reproduzidos no ambiente escolar. A formação inicial e contínua do educador reflexivo torna-se primordial no processo de reapropriação e (re) construção do conhecimento, por meio da análise crítica de recursos pedagógicos entre os quais, livros didáticos quantos aos textos e ilustrações neles apresentados, assim como, da observação do cotidiano escolar e do currículo escolar tendo por objetivo o processo ensino/aprendizagem direcionado à pluralidade cultural e ruptura com preconceitos e estereótipos no ambiente escolar. Segundo afirma Gonçalves e Dias o educador deve estar inserido nesse processo.

(...)Professores, fazemos parte de uma população afro-brasileira e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que tem raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumirmos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. (...). Gonçalves e Silva, 1996:175- apud GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias).

Enquanto considerações finais, esta comunicação enfatiza a importância da formação inicial e contínua do docente à uma educação reflexiva fundamentada no processo de humanização coadunado com a diversidade multicultural da sociedade brasileira. A aprendizagem se realiza por meio de um processo

dinâmico que compreende a reelaboração do saber aprendido, em contraste com as experiências do cotidiano. Desmontar a ideologia que desumaniza pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial no contexto educacional. Pesquisas sobre temas relacionados ao multiculturalismo e educação tem sido abordados desde a década de 1990, no século XX, ampliando-se no século XXI, sobre a diversidade cultural e enfrentamento dos desafios ao preconceito racial, com ênfase na identidade como categoria central para se propor uma educação que valorizasse a pluralidade no contexto escolar, nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas, assim como a formação de docentes à valorização na composição de diferentes segmentos sociais do povo brasileiro, com ênfase nas identidades culturais. O processo de descolonização curricular ocorre não somente pela inclusão de conteúdos referentes à história da África e dos africanos, assim como, dos indígenas, à formação do povo brasileiro e nem por se tornarem apenas temas a serem desenvolvidos em datas específicas e esporádicas. O imprescindível é refletir sobre a importância do reconhecimento de que nossa cultura e formação social tem uma dimensão multicultural e, portanto, práticas de combate ao racismo necessitam ser incluídas no processo ensino/aprendizagem no contexto escolar da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso: 06/08/2023
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 <http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>. Acesso: 07/08/2023
- _____. *Lei nº 10.639, de 19 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 06/08/2023
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- _____. *Lei nº 11.645/2008*. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 09/08/2023
- CAPRINI, Aldieriz Braz. *Educação e Diversidade étnico-racial*. Editora Pacto, 2016.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tania Mara Pedroso; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa (org.) *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. Editora: Livraria da Física, 2015.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação e Relações Raciais – Conceituação e Historicidade*. Editora: Livraria da Física, 2015.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (org.). *Formação de Professores e Diversidade – entre a universidade e a escola básica*. Editora: Livraria da Física, 2010.
- FARIAS, Carlos Aldemir; COELHO, Wilma de Nazaré; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.). *A Diversidade em Discussão – inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes*. Editora: Livraria da Física, 2016.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf>. Acesso: 14/06/2019.

MOREIRA, A.F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, 2002 p. 15-38.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação, 2011. Disponível: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-superando-o-racismo-na-escola>. Acesso: 07/08/2023.

OLIVEIRA, Iolanda de. *Relações Raciais e Educação – novos desafios*. Editora PD&A, 2004.

OLIVEIRA, Rachel. *Tramas da Cor – enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PINTO, Regina Pahm. *Diferenças Étnico-Raciais e Formação de Professor*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa nº 108, novembro 1999, p. 199-231.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-Raciais – pensando referências para a prática pedagógica. Editora: Mazza Edições.

SANTA'ANA, Antonio Olímpio de. História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*, 2005.

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias (org.). *Políticas e práticas docentes – alternativas em construção*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

FABRICAÇÃO ARTESANAL DO SABÃO DE COCO COMO INSTRUMENTO INCENTIVADOR PARA O TEMA REAÇÕES DE SAPONIFICAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Paula Rodrigues da Silva Evangelista¹, Mônica Regina da Costa Marques Calderari¹, Lidiane Aparecida de Almeida², Elizabeth Teixeira de Souza²

RESUMO

A experimentação é um dos pilares do ensino de química, sua utilização é importante para que o aluno possa entender como a química acontece na prática e para que este sinta-se parte do processo de aprendizagem, podendo fazer escolhas e dar opiniões. Sendo assim, este processo se torna importante para o desenvolvimento do discente, além disso, o uso de outras estratégias de ensino também se torna importante nesta caminhada educativa, pois irá despertar a curiosidade deste aluno, saindo das tradicionais aulas onde o professor é o que possui maior voz ativa e tornando o estudante protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de proporcionar um ensino do tema reações de saponificação mais atraente e significativo para os alunos do Ensino Médio, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção didática que inclui a utilização de um e-book sobre sabão artesanal e a produção do sabão de coco em aula experimental, com foco na reação de saponificação pelo método "cold process".

Palavras-chave: ensino de química, sabão artesanal, experimentação

UM POUCO DA HISTÓRIA DO SABÃO

A história do sabão remonta há milhares de anos. De acordo com uma antiga lenda romana, o sabão tem sua origem no Monte Sapo, o termo “saponificação”, que é o nome dado a reação que produz o sabão, pode ter surgido a partir do nome deste lugar.

Sua origem ocorreu a partir da mistura de gordura animal e cinzas de madeira (REIS, 2009), ambos eram provenientes de sacrifícios de animais em pilhas crematórias.

Ao longo do tempo, o uso do sabão se espalhou para outras civilizações, como os egípcios, gregos e romanos (NETO; DEL PINO, 2009). No entanto, foi durante o Império Romano que a produção deste artigo se tornou mais sofisticada. Os romanos desenvolveram técnicas de fabricação mais avançadas e adicionaram óleos perfumados para melhorar o aroma do sabão.

Durante a Idade Média, o conhecimento sobre a produção de sabão se espalhou pela Europa. No século XII, as cidades de Marselha, na França, e Castela, na Espanha, (NETO; DEL PINO, 2009) se tornaram conhecidas por sua produção de sabão de alta qualidade.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ.

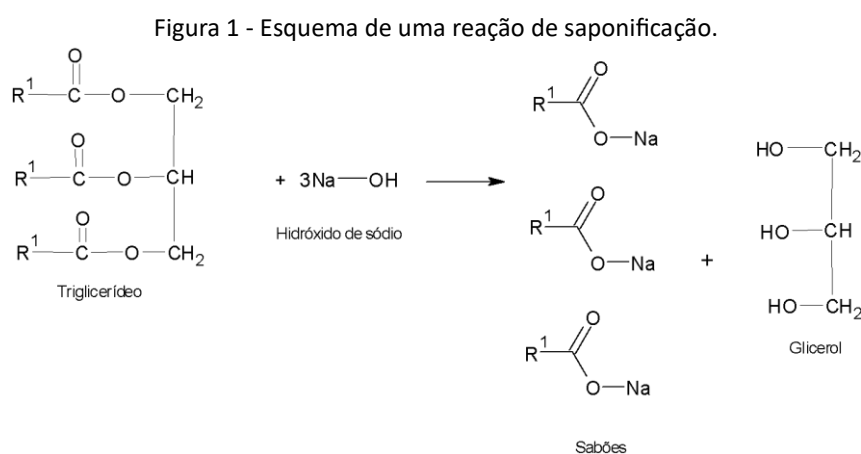
² Instituição de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira-CAP-UERJ

No século XIX, a descoberta de novos processos de fabricação de sabão, como o uso de gorduras vegetais substituindo as gorduras animais, permitiu uma produção em maior escala. Foi também nesta época que a indústria do sabão começou a se desenvolver, com a criação de empresas especializadas na produção e comercialização deste produto.

Atualmente, existem diversos tipos de sabão, desde os tradicionais em barra, líquidos e em pó, sendo este produto amplamente utilizado para limpeza pessoal, higiene doméstica e em diversos setores industriais.

A QUÍMICA DO SABÃO

A química por trás da formação do sabão envolve um processo chamado saponificação, que é a reação química entre uma gordura ou óleo e uma base forte, como o hidróxido de sódio (NaOH), também conhecida como soda cáustica (BORGES et al., 2014).



Fonte: ChemSketch, 2023.

Essa reação resulta na formação de sabão e glicerina como subprodutos.

O processo de saponificação ocorre da seguinte maneira:

1- O sabão pode ser feito a partir de várias fontes de gordura, como a gordura animal (sebo) ou óleos vegetais, como o óleo de coco, azeite de oliva ou óleo de palma. Essas gorduras consistem em triglicerídeos, que são compostos por três moléculas de ácidos graxos ligadas a uma molécula de glicerol.

2- A base utilizada na saponificação é comumente o hidróxido de sódio (NaOH) ou hidróxido de potássio (KOH). Essas substâncias são altamente alcalinas e reagem com os ácidos graxos presentes nas gorduras.

3- Quando a gordura ou o óleo é aquecido junto com a base forte, ocorre uma reação química conhecida como hidrólise alcalina. Nessa reação, a base quebra as ligações éster das moléculas de triglicerídeos, resultando na separação dos ácidos graxos e do glicerol (RIBEIRO e SERAVALLI, 2001).

4- Os ácidos graxos reagem com os íons de sódio (Na⁺) ou de potássio (K⁺) da base forte, formando sais de ácidos graxos, que são os sabões. O glicerol, muito comumente conhecido como glicerina, responsável por fornecer hidratação e maciez à pele, por sua vez, é um subproduto do processo de saponificação.

Vale ressaltar que quando se trata dos ácidos graxos de gorduras vegetais a reação química é outra, pois é o ácido graxo que reage com a base e não o triglicerídeo.

Após o processo de saponificação, o sabão pode ser purificado, moldado em barras ou transformado em sabão líquido ou em pó. O tipo de gordura ou óleo utilizado, bem como a concentração e o tipo de base, afetam as propriedades do sabão final, como sua consistência, espuma e capacidade de limpeza.

Nenhuma gordura ou óleo possui todas as características desejáveis para uma barra de sabão satisfatória, por isso é importante combiná-los (BORGES, R. 2021).

Tabela 1 - Propriedades dos óleos e gorduras.

	Dureza	Condicionamento	Espuma	Limpeza	Creiosidade
Óleo de Coco (saturado)	Sabão duro	Pele seca	Bolhas grandes, espumosas e formadas rapidamente	Excelente	Espuma não dura por muito tempo
Óleo de Palma (saturado)	Sabão muito duro	Pele hidratada	Bolhas formadas lentamente	Muito boa	Espuma duradoura
Óleo de Palmiste (saturado)	Sabão duro e brilhoso	Pele seca	Bolhas grandes e espumosas formadas rapidamente	Excelente	Espuma não dura por muito tempo
Manteiga de Ucuuba (saturado)	Sabão duro	Pele hidratada	Bolhas pequenas	Não limpa muito bem	Espuma estável
Azeite de Oliva (insaturado)	Sabão macio	Pele hidratada	Bolhas pequenas	Muito boa	Espuma duradoura

Fonte: Canva, 2023.

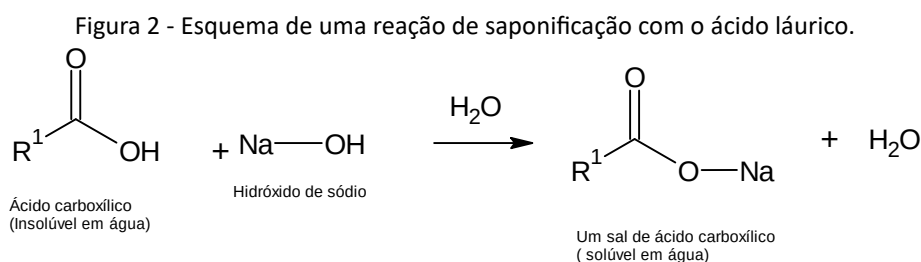
ÓLEO DE COCO E SUAS PROPRIEDADES

O óleo de coco pode ser obtido a partir do coco fresco ou do coco seco e pode ser denominado óleo de coco refinado ou extra -virgem respectivamente, sendo o refinado o mais benéfico para a saúde, pois não passa por muitos processos químicos (FONSECA, 2009).

Ele contém vários compostos bioativos com propriedades antioxidantes, como o ácido fenólico e ácidos graxos de cadeia média e, devido a isso, possui propriedades hidratantes. Quando utilizado para a fabricação de sabão, o mesmo produz bastante espuma, reduz a oleosidade e possui alta capacidade de limpeza.

O ácido graxo mais abundante no óleo de coco é o ácido láurico e o ácido mirístico (FONSECA, 2009). O ácido láurico é um ácido graxo saturado de cadeia média, composto por 12 átomos de carbono. Ele representa aproximadamente 40% a 55% do total dos ácidos graxos presentes no óleo de coco.

O alto teor de ácido láurico é uma das razões pelas quais o óleo de coco é valorizado na indústria de alimentos e produtos para a pele. Este ácido é conhecido por suas propriedades antimicrobianas e anti bacterianas, o que o torna útil para a higiene pessoal e para a produção de sabão e cosméticos.



Fonte: McMurry, 2004.

Diferentemente da reação de saponificação com o triglicerídeo, onde há a formação do glicerol (glicerina), devido a reação do éster com a base, a reação que pode ser observada na figura 2, possui somente um grupamento de ácido carboxílico (representando o ácido láurico, que está presente em maior quantidade no óleo de coco), o que não resulta na formação de glicerol, há somente a formação do sal e da água. Devido a isso o sabão de coco não possui propriedades umectantes, como a maioria dos outros sabões, porém este sabão possui diversas outras propriedades.

O óleo de coco, assim como o azeite de oliva, são um dos poucos óleos que após sofrer saponificação sem nenhuma mistura com outros óleos gera uma barra com dureza, boa formação de espuma e alto poder de limpeza.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS VANTAGENS

O uso de metodologias ativas é de extrema importância, pois proporciona uma abordagem mais dinâmica, participativa e significativa para os estudantes. Essas metodologias buscam engajar os alunos ativamente no processo ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento e desenvolvendo habilidades essenciais para sua vida (FREIRE, P. 1996).

Estas incentivam a participação ativa dos estudantes nas atividades e discussões em sala de aula. Isso estimula a colaboração entre os alunos, permitindo que eles compartilhem conhecimentos, perspectivas e ideias.

A aplicação de experimentos promovem uma aprendizagem mais significativa, relacionando o conteúdo ao cotidiano dos estudantes e tornando-o mais relevante para suas vidas (FREIRE, P. 1996).

Além disso, estas enfatizam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e trabalho em equipe.

Portanto, o uso de metodologias ativas, não apenas aprimora a aprendizagem como prepara os alunos para enfrentar problemas cotidianos, tornando-os cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua competência específica 1:

Nesta competência específica, os fenômenos naturais e os processos tecnológicos são analisados sob a perspectiva das relações entre matéria e energia, possibilitando, por exemplo, a avaliação de potencialidades e de limites e riscos do uso de diferentes materiais e/ou tecnologias para tomar decisões responsáveis e consistentes diante dos diversos desafios contemporâneos. Dessa maneira, podem mobilizar estudos referentes a: estrutura da matéria; transformações químicas; leis ponderais; cálculo estequiométrico; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ciclo da água; leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; mutação; poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; entre outros. (BNCC, 2018)

A utilização de um e-book como material complementar também beneficia os estudantes no processo ensino-aprendizagem, pois permitem a disponibilização do conteúdo atualizado de forma rápida e prática. Podem ser acessados a partir de diversos dispositivos eletrônicos e de qualquer lugar e a qualquer hora, o que torna a aprendizagem mais flexível.

Estes livros digitais podem conter elementos multimídia, como imagens, vídeos, áudios e animações, tornando a aprendizagem mais interativa e envolvente. São mais sustentáveis e reduzem o uso do papel.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

E-Book

O presente trabalho propõe a utilização de um e-book que possui o título "Sabão Artesanal" como material complementar sobre o sabão artesanal, sendo este composto por 9 capítulos que abordam:

- História
- A química do sabão
- Questões Ambientais
- Órgãos Regulamentadores
- Ingredientes
- Diferenças entre cold process e hot process
- Receitas
- Vantagens do Sabão Artesanal
- Para saber mais

Figura 3 - Capítulos do e-book.



Fonte: Canva, 2023.

O livro digital mostrado na figura 4 possui 75 páginas e está em fase de publicação pelo Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração - CAp UERJ (NEPE-CAp UERJ). Ele aborda desde o processo histórico de descoberta do sabão, passando pelas propriedades químicas de como este é formado e como acontece, seu processo de limpeza, abordando também a importância de se ter um sabão biodegradável para a natureza, até os órgãos que regulamentam a fabricação de sabão industrial no Brasil. Este material complementar é um livro paradidático, feito para auxiliar e incentivar os alunos a explorar mais sobre o universo da saboaria, por isso no capítulo "para saber mais" os alunos poderão ter acesso, através de QR Codes, a conteúdos mais aprofundados a respeito deste assunto, além disso, os discentes também poderão acessar receitas de outros sabões, além do sabão de coco, para que possam reproduzir em casa levando em consideração todos os procedimentos de segurança e incentivando o lado empreendedor do alunado. Uma abordagem importante feita neste e-book é a definição dos termos "Hot Process" e "Cold Process", que são termos atuais muito utilizados nas mídias sociais para fazer referência a clássica reação de saponificação.

A utilização deste livro digital como material complementar trás uma abordagem visualmente rica, interativa e acessível, tornando a aprendizagem mais envolvente. Além disso, os e-books podem ser facilmente atualizados com informações recentes, garantindo conteúdo relevante. A portabilidade dos e-books permite que os alunos estudem de qualquer lugar e a busca por palavras-chave facilita encontrar informações específicas.

A aplicação deste material em sala de aula se dará em uma aula teórica de 2 tempos de 50 minutos cada e será sobre o tema reação de saponificação ("cold process"). Esta aula poderá ser aplicada em qualquer turma do Ensino Médio, pois é um tema versátil e que o professor poderá encaixar em seu plano de aula conforme a matéria dada naquele período.

Aproximadamente duas semanas antes, os alunos receberão, por e-mail, ou poderão acessar por meio de um QR Code disponibilizado em sala de aula, o acesso para o e-book, com este material os educandos poderão aprender, previamente, o que será abordado nas próximas aulas, com isto, o mesmo poderá criar dúvidas ou acrescentar alguma curiosidade que este saiba e que não esteja no material virtual.

O primeiro dia de aula será uma roda de conversa, a respeito do que eles entenderam ao ler o e-book, tirar dúvidas, etc, isto seria feito no primeiro tempo.

No segundo tempo, o professor (a) irá explicar a reação de saponificação podendo este já fazer uma conexão com a matéria que desejar, de acordo com o ano da turma. Por exemplo, uma turma de

1 ano que esteja vendo o conteúdo de fenômenos químicos, o professor poderá abordar a mudança de temperatura, mudança de cor, fatores que ocorrem durante a produção do sabão.

Aula Experimental

A realização da prática experimental é de grande importância para os alunos pois oferecem uma oportunidade prática de aplicar os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula. Ao vivenciar os processos em primeira mão, os estudantes podem compreender melhor os princípios científicos e ganhar uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Sendo assim, no segundo dia, será realizada a prática experimental, a turma será dividida em, aproximadamente, 7 grupos, com 4 alunos cada. Antes do início da prática, é importante comentar com os alunos sobre os perigos dos materiais que serão utilizados, como o óleo quente e a soda cáustica, a fim de alertar os mesmos sobre a segurança no laboratório.

Os materiais disponíveis para cada grupo utilizar serão: 350 g de óleo de coco, 175 g de água destilada, 25 g de água destilada, 66,5 g de soda cáustica, 17,5 g de óleo essencial, 105 g de óleo de coco (sendo 52,5 sendo misturados com o óleo da base e os outros 52,5 sendo misturados após a saponificação), 6,5 g de lactato de sódio, 10,5 g de leite de coco, 7 g de dolomita em pó, balança, recipiente de plástico (tamanho médio), béquer de diferentes tamanhos e volumes, mixer, espátula de borracha, fôrma para preparo de sabão, papel manteiga, toalha, tábua de madeira, termômetro, placa de aquecimento, papel indicador de pH, água deionizada, soda cáustica (NaOH), óleo de coco, essência, lactato de sódio, leite de coco, dolomita em pó, corante o quanto bastar.

Sendo o procedimento experimental feito da seguinte forma: (1) coloque o óleo de coco para aquecer em banho maria até, aproximadamente, 95°C e 105°C; (2) acrescente o lactato de sódio; (3) coloque o recipiente de plástico em cima da tábua de madeira; (4) coloque o óleo com o lactato no recipiente de plástico; (5) coloque o restante dos béqueres contendo o óleo de coco misturado com a dolomita, o leite de coco, a água destilada e o óleo essencial para aquecer em banho maria na temperatura mínima; (6) prepare a lixívia misturando a soda cáustica na água, mexa por uns 10 segundos, apenas para derreter os cristais de soda cáustica, NÃO espere esta ficar cristalina; (7) coloque a lixívia na vasilha dos óleos; (8) com o mixer, bata por, aproximadamente, 1 (um) minuto até os óleos e a lixívia estiverem emulsionados (misturados); (9) Cubra o recipiente com uma toalha por, aproximadamente, 2 (dois) minutos e espere o mesmo formar

um vulcão; (10) caso haja a formação do vulcão, dissipar o calor mexendo a massa com o mixer desligado; (11) caso não haja a formação do vulcão, mixar até finalização da saponificação; (12) colocar o leite de coco, a água destilada, o óleo de coco misturado com a dolomita e o óleo essencial no recipiente e misturar com o auxílio de uma espátula; (13) meça o pH, com o auxílio das fitas; (14) coloque a massa na forma e decore como quiser.

\

Figura 4 - Sabão finalizado.



Fonte: Canva.

Após a prática, os alunos responderão ao seguinte formulário: 1) A soda cáustica (NaOH) é um composto ácido ou básico? 2) Qual a faixa de pH? 3) Por que devemos utilizar recipientes plásticos, altos e de material grosso e não recipientes baixos e de outros materiais? 4) O que acontece se utilizarmos pouco óleo e muita soda cáustica para produzir o sabão? 5) Por que utilizamos o lactato de sódio para a produção do sabão? 6) Por que a água deionizada é a mais indicada para a fabricação de cosméticos? 7) Quais os produtos da hidrólise básica?

CONCLUSÃO

Espera-se que, com o uso das metodologias aplicadas (e-book e experimento) o aluno seja capaz de compreender melhor o tema reação de saponificação, bem como entender as vantagens de um produto artesanal e que causa menos impactos ao meio ambiente por ser um produto biodegradável, além de contribuir para a formação de um cidadão consciente capaz de interagir na sociedade em que vive de forma positiva e construtiva.

REFERÊNCIAS

ALUÍSIO M. DA FONSECA, REGILANY P. COLARES, DÉLCIO D. MARQUES, FRANCISCO J. Q. MONTE, AYLÁ M. CORDEIRO BIZERRA, TELMA L. G. LEMOS. Composição dos ácidos graxos do óleo de coco (*Cocos nucifera* L.) em diferentes fases de maturação. 33ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química.

BISSON, Natalia. Saboneteando, 2023. Disponível em:
<https://www.saboneteando.com.br/>. Acesso em: 19 de julho de 2023

BORGES, B. R.; NEIVA, D.P.; DIAS, E. C. C.; ROCHA, K. O. Determinação da Ordem de Saponificação do Acetato de Etila. ResearchGate, 2014.

BORGES, R, COLOMBO, K., FAVERO, T., BORGES, J.H., Uma visão multi e interdisciplinar a partir da prática de saponificação, Química nova na escola, São Paulo, 43, 3, 305-314, agosto 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em 23/07/23.

FREIRE, P., Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional, 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

McMURRY, John. Química Orgânica. 6ª edição. São Paulo. Cengage Learning. 2004.

NETO, O. G. Z.; PINO, J. C. D. Trabalhando a química dos sabões e detergentes. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

REIS, M. C. A história do sabão. Naturlink, 2009.

RIBEIRO, E. P.; SERAVALLI, E. A. G. Química de alimentos. Editora Edgard Blücher LTDA, Instituto Mauá de Tecnologia, São Caetano do Sul, São Paulo, p. 111 - 143 e p. 169 - 173, 2001.

VIANA, Aryanne. Saponificação. Vai Química, 2022. Disponível em:
<https://vaiquimica.com.br/saponificacao/>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

A PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Sárvia Macêdo Castro¹, Yasmin Ingrid Oliveira de Moura², Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti³

RESUMO

As crianças são diferentes em diversos aspectos que influenciam na sua abordagem global. Muitos professores (as) não sabem como ajudar os alunos por conta dessas diferenças entre eles. Diante disso, a Psicomotricidade pode facilitar no enfrentamento das dificuldades dos alunos. O estudo tem como objetivo geral compreender a Psicomotricidade e a sua aplicação como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. A investigação possui natureza bibliográfica e está estruturada em seções, nas quais são abordadas as vertentes e os elementos da Psicomotricidade, a fim de entender como aplicar a Psicomotricidade como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Além disso, o estudo expõe os benefícios que a prática da Psicomotricidade na Educação Infantil pode fornecer, através de atividades lúdicas, para o desenvolvimento escolar e social da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Ferramenta Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As crianças possuem diversas diferenças, qualidades e dificuldades que influenciam em seu desempenho escolar e social, por isso é fundamental que haja uma relação entre o corpo e a mente da criança, uma vez que, a falta de sintonia entre esses fatores intrínsecos podem acarretar em dificuldades que prejudicam o processo de aprendizagem da criança. Para isso, a Psicomotricidade pode ser uma ferramenta para o enfrentamento dessas dificuldades. Segundo Dos Santos e Costa (2015, p.8), “a abordagem que a Psicomotricidade proporciona é permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço”.

A Psicomotricidade parte da abordagem de entender através da forma como a criança toma consciência do seu corpo e a variedade de possibilidades para entender-se e situar-se no tempo e no espaço em que está inserido. Conforme Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) a Psicomotricidade é uma ciência que busca desenvolver a criança de uma forma integral, através de técnicas que ajudam na ligação entre o corpo e a mente.

A pesquisa em questão tem como problema entender qual a importância da Psicomotricidade como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Ao analisar essa problemática, o estudo tem como objetivo

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Do Piauí-UFPI.

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Do Piauí-UFPI.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal Do Piauí-UFPI

geral compreender a Psicomotricidade, visto que essa compreensão é essencial para utilizar essa ferramenta pedagógica de maneira eficaz. Os objetivos específicos buscam conceituar a Psicomotricidade e demonstrar como a Psicomotricidade pode ser utilizada na Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Introdução ao Trabalho científico e a pesquisa em educação, do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí. A escolha da temática surge da necessidade de abordar sobre Psicomotricidade, para ampliar estudos e pesquisas sobre esse tema de extrema relevância para o campo educacional. A partir do uso desta, enquanto ferramenta pedagógica é possível desenvolver a criança integralmente habilidades físicas, cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

O artigo parte de uma pesquisa de caráter bibliográfico e está estruturado em seções, trazendo a Introdução; Metodologia; um breve conceito de Psicomotricidade, em que abordamos as suas vertentes e seus elementos básicos; a Psicomotricidade na Educação Infantil, demonstrando que a partir da sua concepção podemos solucionar determinados problemas na área educacional, Conclusão e Referências.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica. Segundo Severino (2013), a pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir de materiais disponíveis, como livros, artigos, teses e outros derivados de pesquisas feitas anteriormente, no qual são utilizados teorias e dados já trabalhados por outros autores.

Para produção deste artigo utilizamos como referencial teórico obras de autores que possuem a Psicomotricidade como principal objeto de estudo, tais como: Meur e Staes (1991), Queiroz (2006), Oliveira (2010), Lobo e Vega (2010), Patel, Krenkel e Lorangeira (2012), Alves (2008), Dos Santos e Costa (2015) e Fontana (2012). Realizamos leituras e fichamentos de livros, artigos e monografias, a fim de aprofundar nossa compreensão sobre a Psicomotricidade e explorar como poderíamos aplicá-la como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

COMPREENDENDO O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), a Psicomotricidade é uma ciência que estuda a abordagem corpo que é fundamentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e ação, e envolve, também, as emoções. Tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (Dos Santos; Costa, 2015, p.7).

Evidenciamos, então, que a Psicomotricidade ajuda no desenvolvimento da afetividade da criança, ou seja, ajuda torná-la mais afetiva e ter certo equilíbrio emocional no âmbito social. E também no ato de pensar e agir, consequentemente, levam para o lado das emoções das crianças.

De acordo com os autores Patel, Krenkel e Larangeira (2012), ao longo da sua evolução histórica, a Psicomotricidade conquistou novos espaços dentro do campo clínico e educativo. Esse progresso deu origem a três vertentes: a reeducação, a terapia e a educação. Através dessas vertentes, percebemos o quanto a Psicomotricidade se diversificou ao longo do tempo e trouxe contribuições para sua aplicação em uma variedade de contextos.

Inicialmente, a reeducação psicomotora voltava-se para realização de teste, com o objetivo de avaliar as dificuldades no aprendizado da criança, mas ao longo do tempo, a reeducação foi adicionada às práticas pedagógicas. Segundo Meur e Staes (1991, p.21), “a reeducação psicomotora é dirigida às crianças que sofrem perturbações instrumentais”. Ou seja, essa reeducação é voltada para aquelas crianças que possuem dificuldades e atrasos motores. Os autores argumentam também que, antes de fixar um programa de reeducação devem ser feitas avaliações a fim de diagnosticar e identificar o problema que causam as perturbações instrumentais e definir um plano de reeducação eficaz.

Conforme o que é descrito por Queiroz (2006, p.19), “Podemos dizer que a reeducação psicomotora tem três objetivos básicos: reeducar a atividade tônica; melhorar a atividade de relação e desenvolver o controle motor”. Ou seja, a prática da reeducação motora vai trabalhar as dificuldades motoras da criança promovendo uma adaptação e melhoria, através de jogos e exercícios lúdicos, proporcionando uma abordagem mais envolvente e agradável para a criança.

“Uma reeducação bem dirigida ajuda a criança a resolver seu problema a partir do momento em que surge, a perder menos tempo para se desenvolver afetiva e intelectualmente, em suma, a torná-la feliz na escola e na sociedade” (Meur; Staes, 1991 p.24). A reeducação quando bem aplicada pode impactar positivamente a vida da criança, contribuindo para o bem-estar emocional, cognitivo e social da mesma.

A terapia psicomotora é uma abordagem terapêutica que tenta integrar a mente com o corpo. Ela utiliza conhecimentos da psicologia e da educação para promover um desenvolvimento de forma integral da criança. “Essa vertente está voltada para qualquer tipo de sujeito normais ou portadores de deficiências

físicas que apresentam dificuldade de comunicação, de expressão corporal e de vivência simbólica” (Queiroz, 2006, p.19). Ou seja, essa vertente visa tratar as patologias psicomotoras e afetivas nas crianças que necessitem dessa abordagem terapêutica.

Patel, Krenkel e Larangeira (2012, p.11) descrevem que “na terapia psicomotora utiliza-se o corpo e seus movimentos, o diagnóstico é feito através da relação movimentos do corpo e sua expressividade. O terapeuta usa os jogos simbólicos, situações lúdicas, trabalhando sempre em cima do contexto relacional e afetivo”. O diagnóstico é dado através de análises da forma que o corpo se move e se expressa, a terapia psicomotora é uma abordagem que inter-relaciona o corpo e a mente, de forma lúdica, para ajudar no desenvolvimento integral da criança.

“A educação psicomotora abrange todas as aprendizagens da criancinha: dirigir-se a as etapas são necessárias. [...] A educação realiza-se em todos os momentos da vida da criança: a educação psicomotora também, mas é necessário reservar-lhe tempos intensos” (Meur; Staes, 1991, p.21). A partir dessas afirmações, é possível concluir que a inclusão da educação psicomotora nas práticas de aprendizagem escolar é fundamental e necessita de momentos intensos de dedicação para serem trabalhadas.

A vertente da educação atua sobre duas linhas: a Psicomotricidade funcional e a Psicomotricidade relacional.

A Psicomotricidade funcional será abordada a partir de seus fundamentos básicos, tais como: esquema corporal, coordenação global fina e óculo-manual, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal e equilíbrio, os quais compõem as funções psicomotoras. Além disso, busca-se enfatizar como se pode auxiliar crianças a desenvolverem suas capacidades. Para tal, procura-se, em cada função psicomotora, indicar atividades compatíveis, para desenvolvê-las de acordo com as características e as necessidades das crianças (Lobo; Vega, 2010, p.25).

De acordo com o exposto pelos autores, a abordagem funcional concentra-se em desenvolver a coordenação motora e cognitiva da criança através de atividades personalizadas para atender as necessidades de cada criança.

Conceitua-se a Psicomotricidade relacional como uma alternativa pedagógica, que tem como principal ferramenta o brincar, tendo como finalidade favorecer as descobertas realizadas e o consequente desenvolvimento das crianças, respeitando e proporcionando as manifestações de sua totalidade, por meio das vivências corporais significativas num ambiente acolhedor e lúdico (Lobo; Vega, 2010, p.59).

A abordagem relacional, diferentemente da abordagem funcional, busca utilizar o brincar para promover o desenvolvimento infantil, nesta abordagem evidencia-se a importância do corporal e emocional para o desenvolvimento da criança. A seguir, apresentamos os elementos básicos da Psicomotricidade.

Elementos básicos da Psicomotricidade

A Psicomotricidade, segundo Lobo e Vega (2010), é constituída por componentes do desenvolvimento psicomotor, na qual, destacamos alguns deles: Imagem corporal, esquema corporal, coordenação global, motricidade fina, estruturação espacial, estruturação temporal, lateralidade e equilíbrio. A imagem corporal, segundo Alves (2008), diz respeito aos sentimentos em relação à estrutura de seu corpo, fundamentada em análises subjetivas internas e externas. Por exemplo, a estatura corporal, força física, peso corporal e o bem-estar entre as pessoas no próprio âmbito social. Ou seja, a imagem corporal é aquilo que a pessoa vê de si por inteiro, todas as suas formas e tipos que constituem o seu próprio corpo.

De acordo com, Lobo e Vega (2010), "o esquema corporal não é um conceito aprendido, que se possa ensinar, pois não depende do treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, é um resumo e a síntese da sua experiência corporal". Com isso, o esquema corporal é um elemento fundamental para a construção da personalidade da criança, pois é formado pelas percepções e sensações que o corpo passa, o esquema corporal manifesta-se desde o começo da vida da criança, na qual as reações começam a serem perceptíveis a partir das sensações do seu corpo.

Segundo Oliveira (2010, p. 41), a coordenação global é denominada :

A coordenação global diz respeito à atividade dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas, anestésicas e labirínticas. Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal vai se adaptando e buscando equilíbrio cada vez melhor.

A partir dessa experimentação da coordenação dos membros superiores, torna-se ciente a força e a capacidade de equilíbrio que eles possuem. Por isso, os movimentos vão sendo direcionados com ações mais coordenadas.

A motricidade fina ou coordenação fina, conforme afirma Oliveira (2010), corresponde a uma destreza manual formada por uma configuração da coordenação global. Essa coordenação fina é constituída pelos dedos da mão que favorece o desenvolvimento da criança à medida que ela descobre os objetos através desse mecanismo manual do seu corpo.

Para Meur e Staes (1991), a estruturação espacial é entendida como a tomada de consciência de qual meio o corpo está inserido, isto é, a noção do lugar em que está e a orientação do âmbito para diferenciação entre pessoas e coisas. Ou seja, a estruturação espacial é a obtenção do conhecimento de espaço em qual ambiente está localizado e noção de objetos ao redor. Nesse contexto, Alves (2008, p.74) diz que:

A estruturação temporal garantirá experiências de localização dos acontecimentos passados e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida. A estruturação temporal insere o homem no tempo, onde ele nasce, cresce e morre, e sua atividade é uma sequência de mudanças condicionadas pelas atividades diárias.

Diante disso, estruturação temporal é a noção de tempo e onde o corpo vai movimentar-se em um determinado local para realizar certas ações. E isso ocorre em conjunto com a estruturação espacial. Há também a lateralidade, onde Lobo e Vega (2010, p.36) destacam que “é a propensão que o ser humano tem de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e o pé. Esse lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. Ele que inicia o movimento, o outro apenas auxilia”. Portanto, analisamos que a lateralidade vai ser uma noção de dominação lateral que é tomada a partir dos movimentos que o corpo manifesta, pois influencia bastante no desenvolvimento e noções que o corpo possui para a criança.

O equilíbrio, segundo Lobo e Vega (2010), pode ser entendido como uma abordagem da eficiência física, ou seja, a capacidade de equilibra-se diante dessa aptidão que o corpo efetua, pois compõe o tributo de propriedades psicomotoras a serem desenvolvidas pelas experiências do corpo.

Os elementos básicos da Psicomotricidade, como podemos ver, a imagem corporal e o esquema corporal são interligados a partir do conhecimento que cada um aborda do corpo visualmente e das partes que constituem o corpo humano e os demais elementos, motricidade fina, coordenação global, estruturação espacial e temporal, lateralidade e o equilíbrio que são trabalhados dentro da Psicomotricidade vão ajudar a criança desenvolver-se socialmente, fisicamente e no seu processo educacional.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira fase em que a criança entra em contato com uma educação formal e institucional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil é a porta de entrada para a criança inserir-se na educação básica, ou seja, creche escolar ou na pré-escola (BRASIL, 2018).

Conforme a BNCC, na Educação Infantil as crianças possuem mecanismos de aprendizagens para o seu desenvolvimento, que são as brincadeiras que vão permitindo-lhes os direitos de conhecer-se, explorar-se, divertir-se e outras diversas maneiras de conviver. Através disso, a BNCC diz que na organização curricular, a educação infantil está dividida em cinco campos de experiências, que destacamos alguns deles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Diante disso, a Psicomotricidade atua dentro desses campos de experiências da Educação Infantil, por exemplo, no campo de experiência do corpo, gestos e movimentos, na qual a criança vai primeiramente conhecer o seu corpo a partir de sentir-se bem. Segundo Oliveira (2010), a Psicomotricidade aborda para a criança a parte da sua imagem corporal e esquema corporal a partir de sentir "o corpo vivido", que dá-se até 3 anos, na qual as crianças por meio de andar, rolar, saltar e correr vai estar vivenciando o seu corpo antes de adquirir conhecimento das partes do seu corpo.

Segundo Meur e Staes (1991, p.51), “a criança começará as diferentes partes de seu corpo pela percepção vivida e também pelas vias que as conduzem à reflexão, à abstração. Será levada a apontar determinado membro, a dizer o nome, a localizar oralmente uma percepção”. Portanto, na Educação Infantil essas percepções do corpo que a Psicomotricidade ajuda a criança descobrir, podem ser abordadas por meio de brincadeiras com os braços (brigas de galos), aplaudir (mãos) e em simples atos também, o de morder uma fruta e observar a marca dentária. Assim, observamos a Psicomotricidade como a ferramenta pedagógica relevante para a aprendizagem das crianças, pois uma vez que em pequenas ações que as crianças efetuam, elementos básicos que a Psicomotricidade está intimamente ligada à criança.

De acordo com, Dos Santos e Costa (2015. p.9):

Umas das principais propostas deste trabalho na Educação Infantil, portanto é o de criar espaços de oportunidades onde às crianças se veja podendo realizar várias atividades, sempre experimentando, pois, acredita-se que é só assim que ela podem de fato, torna-se cada vez mais saudáveis, confiantes e autônomas.

Compreendemos, que o trabalho da Psicomotricidade no âmbito da Educação Infantil é das crianças sentirem-se confortáveis no enfrentamento de suas dificuldades e também para que elas tornem-se mais seguras e confiantes de si. Para Patel, Krenkel e Laranjeira (2012, p. 16):

A Psicomotricidade deve proporcionar aos educandos oportunidade de se conhecerem melhor enquanto sujeitos, descobrindo seu corpo e todas as oportunidades que ele pode fornecer, satisfazendo suas necessidades afetivas e emocionais, auxiliando assim no seu desempenho escolar.

Diante o exposto, analisamos que o desenvolvimento da Psicomotricidade deve fornecer ao aluno a oportunidade de se conhecerem melhor, através desta, a criança conhece melhor o seu corpo, não se restringindo a aspectos físicos, mas também o emocional e afetivo, trazendo assim uma maior segurança, que pode afetar positivamente o desempenho escolar do educando.

É evidente que, o uso da Psicomotricidade na Educação Infantil desempenha um papel fundamental, trazendo consigo inúmeros benefícios. Ao trabalhar o ser humano de maneira integral, e não apenas a coordenação motora, ela oferece as crianças um entendimento maior sobre os seus corpos. Ou seja, “a

abordagem que a Psicomotricidade proporciona é permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço” (Dos Santos; Costa, 2015, p.8).

Corroborando com essa ideia, Fontana (2012, p.20) destaca que “a Psicomotricidade proporciona ao indivíduo um melhor domínio do seu corpo, sendo fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança.”. Logo, a Psicomotricidade aprimora habilidades que abrangem dimensões físicas, cognitivas e espaciais, o uso das técnicas psicomotoras na educação infantil desenvolve nas crianças uma consciência mais profunda sobre seus corpos e também faz com que elas consigam ter uma compreensão sobre o ambiente no qual estão inseridas.

Segundo Meur e Staes (1991), uma criança que obteve uma educação psicomotora boa, estará preparada para ter uma vida tranquilamente em sociedade. Eles defendem que como o corpo traduz o pensamento, a criança pode expressar-se de uma maneira em que ela consiga estar de bem com o corpo e mais segura de si mesma.

A Psicomotricidade ajuda a viver em grupo. Nos exercícios psicomotores as crianças devem respeitar as regras dos jogos. Cada uma compreende que o desrespeito às regras torna o jogo impossível ou injusto e, por esse meio, aceita mais facilmente as regras da vida social (Meur; Staes, 1991, p.19).

Ao introduzir as crianças a jogos, brincadeiras e exercícios psicomotores, estamos ensinando-as também a viver em sociedade e respeitar as regras. Meur e Staes ressaltam que o respeito as regras nas atividades lúdicas ajuda a criança assimilar a importância das normas sociais. Além disso, os autores argumentam que “os exercícios motores, executados todos em conjunto, habitam as crianças a se respeitarem mutuamente” (Meur; Staes, 1991, p.20). Ou seja, ao respeitarem as regras de espaço durante os exercícios, as crianças estão aprendendo sobre o espaço individual do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou a compreensão acerca do estudo da Psicomotricidade como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil, bem como, a importância dessa ferramenta no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que é de extrema relevância para facilitar sua abordagem global. Compreendemos a partir das pesquisas realizadas, que a Psicomotricidade é conceituada de diferentes formas, mas que todas essas conceituações seguem um elemento principal como objeto de estudo, o corpo humano, na qual demonstra a complexidade e implicações do corpo no desenvolvimento de cada indivíduo.

Em reflexo disso, nota-se que desde pequenas as crianças possuem suas próprias particularidades em relação ao seu corpo, umas são mais desenvolvidas do que as outras nos aspectos afetivos, motores, físicos e cognitivos que nos fez pensar em como iríamos lidar com esses diferentes aspectos das crianças no âmbito escolar, isto é, o que poderíamos fazer para que todas as crianças recebessem a aprendizagem de modo a integrá-la com seus aspectos intrínsecos.

Com isso, a Psicomotricidade como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil pode ser demonstrada através de atividades práticas que envolvem pinturas, desenhos, brincadeiras, jogos lúdicos ligados à criança, isto é, que abordem o seu esquema corporal, sua lateralidade, sua coordenação global, estruturação espacial e temporal, equilíbrio e motricidade fina.

Portanto, a elaboração desse artigo possibilitou compreender, conceituar e demonstrar a Psicomotricidade como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil. A análise dos dados realizados a partir dos estudos bibliográficos sobre o tema nos guiou a construir uma perspectiva a respeito da temática e de sua importância para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 4.ed. Rio De Janeiro: Wak, 2008.

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. O que é Psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/> Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base, Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

COSTA, G. M. T; DOS SANTOS; A. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. Revista da educação do ideau. Rio Grande do Sul, v. 10, n. 22, p. 01-12, dezembro, 2015.

FONTANA, C. M. importância da psicomotricidade na educação infantil. 2012. Monografia (Especialização em educação: Métodos e técnicas de ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira-PR, 2012.

LOBO, A. S; VEGA, E. H. T. Educação motora infantil. Orientação a partir das teorias construtivistas, psicomotricista e desenvolvimentista motora. 2ºed. Caxias do Sul: Educs, 2012.

MEUR, A. D; STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação. São Paulo: Editora Manoele, 1989.

OLIVEIRA, G. D. C. Psicomotricidade educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 15.ed.
Petrópolis: Vozes, 2010.

PATEL, V. P; KRENKEL, S; LARANGEIRA, E. D. Psicomotricidade. Indaial: Uniasselvi, 2012.

QUEIROZ, M. V. S. A formação pessoal em psicomotricidade. 2006. Monografia Federal do Ceará.
Fortaleza, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.

CUIDAR E EDUCAR: UMA EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE CONVERSAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mariana Fernandes de Menezes¹, Eric Ferdinando Passone²

RESUMO

A partir do arcabouço teórico-metodológico da Psicanálise e Educação, apresenta-se um relato de experiência acerca de ações desenvolvidas no âmbito do curso de Psicologia, sob o Estágio Supervisionado em Projeto Social, em uma escola municipal de educação básica localizada na Zona Leste de São Paulo, objetivando identificar demandas e planejar ações conjuntas aos atores escolares. A violência e o *bullying* foram abordados pela equipe escolar, buscando-se formar grupos de conversação com crianças para discutir as condições relacionadas ao *bullying* na escola e a sua prevenção. Constatou-se que as práticas de *bullying* encoberta outros tipos de discriminação, como o racismo, no contexto escolar. Além disso, notou-se a importância da criação de espaços de escuta dos alunos e a formação continuada da equipe escolar, bem como ações preventivas que estimulem a construção de laços sociais, culturais e educativos, pautados no respeito, na solidariedade e inclusão da diversidade que compõem o espaço escolar.

Palavras-chave: Bullying, Psicanálise e Educação, Metodologia da Conversação.

INTRODUÇÃO

Compreende-se a dinâmica educacional a partir da construção social e relacional dos indivíduos e das mediações da cultura, destacando-se, sob o ponto de vista do sujeito, o complexo fenômeno da educação como um conjunto de práticas sociais – envolvendo os processos de humanização, socialização e de subjetivação – que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos, envolvendo diferenças geracionais, socioculturais, políticas e econômicas. Assim, a educação envolve as diversas práticas sociais que produzem sentidos e significação acerca da realidade psicossocial e política dos indivíduos, grupos, coletivos e sociedades.

Segundo Passone (2017, p. 360), uma reflexão constante para quem pesquisa e trabalha com processos psicossociais e socioeducativos refere-se aos efeitos simbólicos e concretos das práticas discursivas, isto é, se elas produzem laços sociais voltados à formação e subjetivação dos sujeitos em substituição e superação as práticas educacionais que se revelam uma trama de relações que geram suporte a toda forma de estigmatização e discriminação social em relação à diversidade sociocultural presente nas instituições socioeducativas.

¹ Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

² Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

O presente relato de experiência apresenta um testemunho de intervenção realizada junto aos alunos de Ensino Fundamental I, aos professores e à equipe gestora de uma escola municipal, na Zona Leste de São Paulo. A partir do Estágio Supervisionado em Projeto Social do curso de Psicologia da Universidade Cidade de São Paulo, elaborou-se o projeto social para atender a demanda escolar relacionada aos casos de estudantes considerados agressivos e indisciplinados, também identificados como atores de *bullying* pelos profissionais da escola. Nesse percurso, delinearam-se os seguintes objetivos ao projeto: i) identificação e caracterização das condições envolvendo indisciplina e *bullying*; ii) criação de espaços de escuta e/ou conversação com os estudantes e a comunidade escolar; iii) proposição coletiva de ações de prevenção do *bullying*.

A partir da observação na escola, reuniões e entrevistas com os educadores, pode-se ultrapassar a dimensão abstrata e aparente constituída pela racionalidade prático-formal, que termina por individualizar e culpabilizar os sujeitos considerados agressivos, e se aproximar das tramas e histórias subjetivas, individuais e coletivas, enquanto práticas discursivas que permitem compreender os laços sociais produzidos ou não, no cotidiano da escola.

O planejamento das ações do projeto social resultou na construção colaborativa de espaços de conversação para estudantes e equipe escolar, assim como se produziu ações preventivas que estimularam o debate acerca da indisciplina e violência na escola, objetivando a construção de laços sociais, educativos e culturais, pautados no respeito, na solidariedade e na inclusão da diversidade que compõem o espaço escolar.

A conversação está sendo considerada como uma metodologia de pesquisa em grupo que consiste na “associação livre coletivizada”, envolvendo as singularidades e histórias de vida dos participantes, permitindo que o tema e/ou objeto em reflexão:

(...) seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. Trata-se de uma tentativa de localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual e criar possibilidades de que as máximas impostas pela cultura sejam questionadas por cada um no grupo. Visa tocar o ponto de real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresa (MIRANDA *et al.*, 2006, p. 1).

No âmbito da implementação desse projeto, a criação de grupos de conversação operou como ferramenta de pesquisa e intervenção em que a escuta e a fala são processos permeados pela transferência, isto é, a escuta é tal que remete ao lugar que acomoda o desejo do Outro, enquanto a fala endereça o desejo e permite a identificação com aquele que simbolicamente atende esse desejo não-sabido, ao mesmo tempo em que toca o real de cada participante, isto é, o impossível do desejo que circula na fala do grupo. A produção de uma associação livre coletiva possibilita certo efeito de saber oriundo dos significantes e ideias

estabelecidos pelos sujeitos participantes, sendo que, às vezes, resulta em novas perspectivas e ideias inéditas (MILLER, 2005).

Ressalta-se que a metodologia da conversação possui a intenção de gerar intervenções e análises coletivas, o que supera as tradicionais metodologias de pesquisa que buscam tão-somente coletar informações. Também é relevante mencionar que não se trata de aliviar ou colocar para fora as angústias dos sujeitos, como um grupo de psicoterapia. Embora possa ter certo efeito terapêutico, a conversação visa interrogar o mal-estar escolar em vista da criação de novo laços sociais (MIRANDA *et al.*, 2006, p. 3).

Desse modo, o projeto social construindo com a participação da comunidade escolar aportou como escopo a análise acerca do mal-estar da violência na escola atual, refletindo as relações entre os alunos (estudantes, aluno-professor e professor-aluno), a equipe gestora, bem como problemas escolares oriundos da sua construção sociocultural, suas relações de poder, indisciplina, conflitos, preconceitos etc.

Este relato assenta-se, inicialmente, na escuta da demanda da equipe gestora e de professores sobre situações-problema na escola. Em decorrência foi realizado o grupo de conversação com os estudantes dos 4ºs e 5ºs anos de Ensino Fundamental I, visando conhecer a inter-relação entre os sujeitos, entre professor-aluno e o desejo de saber dos sujeitos considerados “alunos-problema” na escola. De acordo com a equipe escolar, as denominadas práticas de *bullying* têm ocorrido com frequência, resultando em “chamadas de atenção”, advertências e, dependendo do caso, suspensão das atividades escolares.

Desse modo, mediante as ações planejadas no âmbito do estágio, as intervenções ocorreram de forma a oferecer acolhimento e a escuta aos alunos, professores e equipe gestora acerca do *bullying* nos espaços da escola. As visitas à escola, ocorreram de 20 de março a 29 de maio/2023, totalizando, nesse período, nove encontros presenciais, sendo que cinco foram com os estudantes em formato de grupo de conversação.

Na seção seguinte, apresentar-se-á o relato sobre o encontro com a equipe escolar e o levantamento da demanda da escola para elaboração do projeto social do estágio supervisionado; na subsequente, a formação e as análises do grupo de conversação; e, por último, as considerações finais.

PRIMEIROS PASSOS: CONHECENDO A DEMANDA ESCOLAR

O primeiro contato com os sujeitos da escola revelou como demanda principal às práticas de *bullying* e indisciplina entre os estudantes. Com base nas informações obtidas pelos professores das turmas observadas, a agressividade dos estudantes ocorre através de palavrões, agressões verbais, socos, pontapés, puxões, empurrões, tapas, entre outros.

A “indisciplina” e as “dificuldades de aprendizagem” dos estudantes tornaram-se “queixas escolares” no mundo todo. Entretanto, a questão da relação com o saber e do sentido da aprendizagem permanecem apagados nesse debate, isto é, questões centrais que passam “desapercebidas” aos discursos acadêmicos e ao discurso pedagógico dominante.

A violência não é um acontecimento novo dentro das escolas, mas ganhou relevo social quando o autor norueguês Dan Olweus definiu, na década de 80, o termo *bullying* como sendo da ordem de atos agressivos, antissociais e repetitivos, que ocorrem entre os estudantes no contexto escolar. Antes dessa nomeação, a violência escolar já era estudada, principalmente na Suécia e na Dinamarca, durante a década de 70. Pode-se dizer que o *bullying* sempre existiu no cotidiano escolar, no entanto, não era caracterizado como tal, uma vez que era considerado como atos de indisciplina, rebeldia, agressão, preconceito, discriminação, depredação, ou apenas brincadeiras de mau-gosto entre os estudantes (GOMES, 2022, p. 3; FREIRE; AIRES, 2012, p. 56).

O *bullying* ou “intimidação sistemática” se desenvolve através da existência de uma violência física ou psicológica, trazendo atos de intimidação, humilhação ou discriminação, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças, entre outros (BRASIL, 2015).

Para muitos autores, as práticas de *bullying* vivenciadas pelos profissionais da educação, nas escolas, se explicam por diversas causas, envolvendo fatores econômicos, sociais e culturais, que estão relacionados à constituição subjetiva dos sujeitos, às influências familiares, de amigos, da própria escola e da comunidade, relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e as relações de poder existentes no contexto escolar (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 34).

De acordo com os relatos da equipe escolar, as práticas de *bullying* têm ocorrido com frequência no cotidiano da escola, o que resulta em chamadas de atenção, advertências e até mesmo, dependendo do caso, suspensão das atividades escolares. Observou-se, nos discursos desses profissionais, que há uma tentativa de “administrar o problema”, mas sem buscar compreendê-lo em sua contingência e a partir da singularidade dos sujeitos envolvidos, o que para o campo da psicanálise pode ser interrogado como certa recusa dos adultos assumirem seu papel de autoridade, o que retorna como aumento de práticas denominadas de *bullying*.

Para Natalo (2012), a ausência da tentativa de compreensão dos profissionais da educação sobre as causas relacionadas aos atos destrutivos e agressivos, na escola, revela a não implicação dos adultos nos casos de violência ou *bullying*, o que também tem aumentado os casos de judicialização e homogeneização

das relações escolares em detrimento da heterogeneidade de situações e da compreensão de que os fatos denominados sob o termo *bullying* são diversos e diferentes entre eles, embora, quando reduzido ao nível administrativo das questões encaminhadas normativamente, todo debate acerca da questão subjetiva e da ordem do desejo terminam recalcado sob esse termo. Isso significa que a nomeação *bullying* encoberta certo grau de dificuldade dos adultos em produzir condições de possibilidade para que alguma educação aconteça e engendre laços sociais, isto é, o termo *bullying* opera certo apagamento dos sujeitos e, conseqüentemente, da dimensão simbólica que funda a escola, colocando em risco o laço social e educativo.

Outra dimensão observada a partir do relato da equipe escolar consistiu na polarização do fenômeno entre abusadores e vítimas, terminando por individualizar, culpabilizar e infantilizar os sujeitos envolvidos. Desse modo, notaram-se falas agressivas de alguns educadores no tocante a forma como gostariam de lidar com os atos dos estudantes que são considerados, por eles, como inadequados e violentos. Essas falas, que diariamente são expressas entre os profissionais e na frente dos próprios estudantes, também favorece a manutenção de atos violentos no contexto escolar. Posto isso, foi observado que as práticas de *bullying* quase sempre estão ligadas aos discursos reproduzidos pelos próprios adultos.

De modo análogo, o estudo de Toro e colaboradores (2010, p.123), que buscaram compreender a participação dos atores institucionais (direção e professores) nos casos de *bullying*, revelou “um jogo assimétrico de poder pautado principalmente nas relações docente-discente, com a formação de um cenário incentivador ao desenvolvimento do *bullying* e de modelos referenciais violentos”. Como observam os autores, torna-se imprescindível criar espaços de discussões acerca do fenômeno inserido nas relações de poder na escola e ampliar o vínculo entre professor e aluno.

A agressividade é um comportamento rejeitado pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola, uma vez que sendo a agressividade um mecanismo de defesa do sujeito, caracteriza reações representadas através de comportamentos destrutivos. É por esse motivo que, no campo educativo, é importante que o professor saiba utilizar a energia dos impulsos buscando realizar algumas transformações (por exemplo: a curiosidade da criança pode ser transformada no desejo de saber; atividades lúdicas e artísticas podem ser transformadas em produção cultural socialmente valorizada). Para a psicanálise, a agressividade (pulsão de morte) é um mal inato ao ser humano, porém, compreende que este mal não pode ser arrancado de cada indivíduo. Portanto, a psicanálise apresenta como proposta para a educação, a canalização desse mal para objetivos socialmente úteis a partir da sublimação (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p. 148-150). Tal compreensão no ambiente escolar requer espaços de discussão, proposição, diálogo e formação continuada entre os componentes da equipe escolar.

ANÁLISE DO GRUPO DE CONVERSAÇÃO COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL I

O grupo de conversação foi constituído por nove alunos dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental I, na faixa etária dos oito aos 10 anos de idade. Esses estudantes foram convidados pela equipe pedagógica e pelos professores das turmas, para debaterem acerca de situações que envolviam a violência escolar. As reuniões do grupo ocorreram semanalmente e, ao todo, foram realizados cinco encontros. A participação dos estudantes foi autorizada pelos pais e/ou responsável por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

No primeiro encontro foi realizado a apresentação das estagiárias de psicologia e, posteriormente, dos estudantes que formaram o grupo de conversação. Paralelamente, explicou-se aos participantes como funcionaria as reuniões, esclarecendo os dias, os horários e a quantidade de encontros.

Em virtude da metodologia escolhida, o grupo de conversação fundamenta-se no questionamento dos discursos impostos pela cultura, ao invés de concordar com o discurso dado pelo Outro, ou seja, a conversação abarca o uso da problematização. Essa metodologia não propõe a solução para os problemas, mas sim a interação do que é expresso pelo discurso (MIRANDA *et al.*, 2006).

Nessa dimensão, usa-se como um princípio norteador a fala, no sentido de que a palavra com suas diferenciações e como parte da conversação “é quem está em cena, por estar sensível à subversão do sujeito. Onde não se espera, os efeitos do sem-sentido da língua podem operar” (MIRANDA *et al.*, 2006, p. 2). Essa afirmativa resulta em:

(...) não mais falar *sobre* os alunos, mas falar *com* eles, ou seja, concebê-los como sujeitos *em* conversação. Esta inversão opera em substituição a posição hegemônica de considerar o aluno como sujeito da conversação. Isso implica em mudança de posição daquele que propõe a conversação já que a condução do processo de conversação está fundada na ética da psicanálise, sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne possível o reconhecimento da particularidade dos participantes (MIRANDA *et al.*, 2006, p. 2).

A partir do grupo de conversação, escutou-se situações em que os estudantes ou seus familiares foram ofendidos por apelidos sistemáticos como “gordo”, “baleia”, “burro”, “feio”, “quatro olhos”, além de sofrerem agressões físicas como empurrões, tapas, socos, chutes, enforcamentos, e serem humilhados e intimidados por outros estudantes. Uma estudante do 5º ano relatou que seu pai sofria *bullying* no trabalho, pois seus colegas o chamavam de “gordo”. A estudante explicou que seu pai ficou com muita raiva, enfiando um lápis em sua mão, chegando a atravessar o membro. Outro estudante, este do 4º ano, relatou que outros estudantes estavam lhe empurrando, chamando de “feio” e que o trancaram no banheiro da escola, no horário de intervalo.

Em vista disso, problematizou-se os discursos usados pelos estudantes na escola, uma vez que, com base nos relatos, observou-se que os estudantes do grupo de conversação também aderem a provocações verbais e “devolvem” os atos agressivos a outros alunos, e que, ao serem notados pelo professor e/ou equipe escolar, são chamados pelo nome aos gritos e, na maioria dos casos, são direcionados a sala da coordenação pedagógica ou para a direção escolar.

Segundo Natalo (2012), quando a figura do adulto não adere ao papel de autoridade no ato educativo, mas sim adere a um papel pessoal, ou seja, individualizado, torna a violência de direito - própria à educação -, como algo impossível, o que resulta à violência de fato, na educação. A ausência da autoridade do adulto leva a submissão da criança ao autoritarismo de seu grupo, como explica Arendt (2005, p. 230):

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros.

Através da escuta dos discursos dos estudantes no grupo de conversação, percebeu-se que muitos relacionam o *bullying* com o racismo, outro tema bastante presente na escola e que traz prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem e na construção de laços sociais. Os estudantes expuseram situações em que eram humilhados e discriminados por outros alunos na escola e em outros lugares. Escutou-se exemplos de frases discriminatórias como “cabelo duro”, “macaco”, “preto”, além de situações em que eram excluídos das rodas de “amigos” e/ou eram humilhados mediante ao discurso de outros estudantes. Assim, observou-se o desejo de fala e escuta desses estudantes que participaram do grupo de conversação para exporem situações em que já sofreram racismo, ficando perceptível uma sensibilização ao se depararem com o tema.

De acordo com Carapello (2020, p. 172), o *bullying* não pode ser banalizado, porém, não pode ser utilizado para camuflar o racismo, principalmente no contexto escolar. Entende-se que quando as ofensas, agressões e violência sofridas pelos sujeitos estão vinculadas à sua cor, aos seus traços e a sua história, não é considerado *bullying*, mas sim racismo.

Em outra dimensão, o *bullying* é um fenômeno que mascara outras formas de violências na escola. Notou-se, nos discursos dos educadores, por exemplo, que as “brincadeiras de mal gosto”, ou melhor, as brincadeiras preconceituosas e discriminatórias envolvendo etnias raciais entre os estudantes são justificadas como práticas de *bullying* no contexto escolar. Portanto, em outras palavras, o racismo sofrido

pelos estudantes negros na escola, por vezes é minimizado pelo discurso do *bullying* (CARAPELLO, 2020, p.172), terminando por individualizar e homogeneizar questões sociais que deveriam ser tratadas no âmbito coletivo da escola.

De acordo com Bernardo e Maciel (2015), existem questionamentos que direcionam os pesquisadores a levantar hipóteses sobre o *bullying* e o racismo escolar. Dentre as hipóteses, surge o discurso que a maior parte dos gestores e educadores toleram o *bullying*, talvez porque torna-se “normal” utilizar dessa prática para justificar outras formas de preconceito, ou seja, generalizando-o. Ainda segundo os autores, torna-se possível mediante a essa hipótese de que há motivações subjetivas por parte dos sujeitos que possui atos racistas, em que essas motivações se relacionam a estereótipos e hierarquias sociais, que necessitam ser observadas e compreendidas pelos professores e pela equipe escolar para que sejam trabalhadas as tensões e os conflitos na escola. Ainda segundo os autores:

Daí a importância de nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outras. Isso porque o *bullying* não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna-se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas. (BERNARDO; MACIEL, 2015, p. 199).

Observou-se, assim, a reincidência de relatos dos alunos sobre os efeitos violentos do racismo, sob a ausência da tentativa de compreensão e intervenção dos educadores acerca dessa violência. Um estudante do 4º ano enfatizou que sempre se sente excluído da roda de amigos, uma vez que esses alunos falam que ele é diferente por ser “preto”. Uma aluna, também do 4º ano, relatou que outros estudantes colocam a mão em seu cabelo, dizendo que seu cabelo é “duro” e/ou que parece “bombril”. Nos relatos dos alunos, não foi possível identificar a intervenção e/ou presença de adultos atuando na resolução desses conflitos. Ao contrário, pode-se compreender que a forma de lidar com essas situações narradas pelos estudantes consiste em informar e/ou denunciar os casos aos professores e para equipe escolar.

A possibilidade de falar das angústias e conflitos envolvendo o real de suas vidas, através do grupo de conversação, revelou como os participantes se sentiam diante da falta de reconhecimento do outro como semelhante e do Outro enquanto cultura. Os estudantes também manifestaram que demandam dos professores uma atenção que pudesse representar algo de justo e/ou injusto outorgado pela autoridade escolar, essa própria do mundo adulto representante do “espírito das leis”. Na medida em que o professor não assume o lugar do grande Outro (escola, família, Estado), ele deixa de submeter o sujeito à lei da linguagem e ao interdito. Essa recusa dos adultos assumirem seu papel de autoridade é acompanhada pela tentativa de “administrar o problema”, mas sem buscar compreendê-lo em sua contingência e a partir da singularidade dos sujeitos envolvidos, isso que poderia abrir-se para novas respostas e a criação de laços sociais.

Os alunos narraram que se sentem acuados, irritados e/ou humilhados, o que os impulsionam a reagir verbalmente e/ou fisicamente para se defenderem das ofensas. Assim, os casos de agressão, isto é, quando as crianças e adolescentes reagem às violências sofridas terminam sendo encaminhadas para direção da escola em que, dependendo do grau da violência, são aplicadas as medidas administrativas aos estudantes os estudantes que possuem atos agressivos.

A conversa com os alunos identificou o desejo de mudança nas relações sociais entre eles e a equipe escolar, em que se ponderou a importância da manutenção de espaços de escuta e fala dos estudantes, com a presença dos profissionais da escola. Nesse sentido, o estágio desenvolvido proporcionou uma “ponte” entre os mais novos (alunos) e os mais velhos (educadores), em que a primeira ação conjunta foi a produção de cartazes e panfletos com informações visando a prevenção a violência na escola. Para tanto, foi problematizado entre as turmas e professores o conceito de *bullying* e, principalmente, as dimensões que são minimizadas e ficam ocultas quando da nomeação *bullying* aos fenômenos geradores de conflito e agressão, tal como o racismo narrado pelos alunos, o que promoveu condições para a criação de novos laços sociais enquanto função da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiência acima, contatou-se como o desejo de fala dos alunos e a escuta dos professores e da equipe pedagógica podem promover uma outra leitura e significação acerca de como a violência se desenvolve no contexto educacional.

Por meio do processo de escuta dos discursos da equipe escolar e dos estudantes no grupo de conversa, compreendeu-se, coletivamente, que o *bullying* é um fenômeno ativo, porém, tal prática oculta outras formas de preconceito e discriminação existentes na escola.

Contudo, através da experiência obtida na formação do grupo de conversa, constatou-se também a importância da criação de espaços de escuta para os estudantes e a formação continuada da equipe escolar, bem como ações preventivas que estimulem a construção de laços sociais, culturais e educativos, pautados no respeito, na solidariedade e inclusão da diversidade que compõem o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33–41, jan. 2008.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 5, n. 1, p. 191-191, 2015.

- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Dispõe sobre a o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Ano CLII No – 213, 2015.
- CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo bullying. Revista Educação-UNG-Ser, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020.
- FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2012, v. 16, n. 1.
- GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; BERTÉ, Rosane; VALE, G. V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. Revista reflexão e ação, v. 20, n. 1, p. 144-160, 2012.
- GOMES, Francisco Vinicius Ferreira. Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: relato de experiência em psicologia escolar/educacional. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e240111537162, 2022.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação para o futuro: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2010.
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de. ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. Psicanálise Implicada: educar e tratar o sujeito. Curitiba: Juruá, 2016.
- MILLER, Jacques-Alain *et al.*, La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona. 1º ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. P. 15-20.
- MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP. Psicanálise, Educação e Transmissão. 2006.
- NATALO, Samanta Pedroso. Um olhar psicanalítico sobre o bullying.. In: retratos do mal - estar contemporâneo na educação, 9, 2012, São Paulo. Proceedings online... FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 19 jul. 2023.
- PASSONE, Eric Ferdinando. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente1. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 164, p. 688–714, abr. 2017.
- TORO, Giovana Vidotto Roman; NEVES, Anamaria Silva; REZENDE, Paula Cristina Medeiros. Bullying, o Exercício da Violência no Contexto Escolar: Reflexões sobre um Sintoma Social. Revista Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 1, p. 123–137, 2010. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2468>. Acesso em: 23 jul. 2023.

JOGOS “FLORESTA DA LEITURA”: APRENDENDO SOBRE ANIMAIS EM EXTINÇÃO

Mariana Paranhos de Oliveira¹, Sabrina Silveira da Rosa², Andressa Luana Moreira Rodrigues³, José Vicente de Lima Robaina⁴, Maria do Rocio Fontoura Teixeira⁵

RESUMO

Objetiva analisar como a Educação Ambiental (EA) pode contribuir para a aprendizagem dessa área na escola. Buscou-se isso através de um Circuito Cultural de Horas do Conto e jogos sobre o meio ambiente e os animais em extinção, desenvolvido pela bibliotecária voluntária em uma escola pública do Rio Grande do Sul. Trazemos diversas cartas as quais apresentam um animal em extinção ou com risco de extinção e suas características mais marcantes, jogo das sílabas, jogo das frases, jogo dos poemas e um jogo de tabuleiro ampliado que versa sobre os animais em extinção e condições que colocam as espécies no rol da extinção. Concluiu-se que os jogos possibilitaram a reflexão sobre a responsabilidade socioambiental dos estudantes, através do comprometimento com o meio ambiente e a valorização do local no qual habitam e, também, promoveu subsídios para que pudessem avaliar criticamente atitudes para a preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Biblioteca Escolar, Jogos educativos.

1. INTRODUÇÃO

Desde algum tempo, existe uma grande preocupação com o futuro da humanidade em relação às questões ambientais e o assunto está sendo cada vez mais citado e discutido. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental (EA) propõe “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, on-line).

Assim, para que os hábitos preconizados pela EA sejam naturais no cotidiano das pessoas, entende-se que essa aprendizagem deve ocorrer desde a mais tenra idade, em locais de educação formal e não-formal. Assim tem-se, a biblioteca escolar, muitas vezes, a primeira biblioteca conhecida pelos estudantes, devendo ser utilizada como um espaço de aprendizagem voltado a suprir e complementar as necessidades informacionais das crianças e adolescentes, proporcionando maiores informações sobre os conteúdos abordados em sala de aula e no cotidiano.

Desse modo, a Aprendizagem Significativa propõe um aprendizado eficaz, que gera interação entre aquilo que o educando conhece e o que vem a conhecer, incorporando esse aglutinado de conhecimento à

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

estrutura cognitiva e gerando consequências diretas no cotidiano das pessoas. Dessa forma, apresentamos um recurso educacional que possui como objetivo propor aos educandos a participação em jogos sobre animais em extinção, partindo de seus conhecimentos prévios, da apresentação de uma história e a leitura de palavras, frases e textos, tudo sobre a temática, constituindo-se assim como uma proposta de intervenção no ensino de ciências e EA. Com isso, tem-se a intenção de colaborar com o aprendizado e entendimento de Ciências e EA, além de promover o desenvolvimento intelectual dos educandos.

Os recursos educacionais se baseiam em diversas cartas as quais apresentam um animal em extinção ou com risco de extinção e suas características mais marcantes, jogo das sílabas, jogo das frases, jogo dos poemas e um jogo de tabuleiro ampliado que se constitui como uma trilha pela qual os educandos vão avançando conforme o número sorteado no dado. O público-alvo são educandos do 3º ao 6º ano de escolas públicas ou privadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Ambiental

A BNCC traz que “o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade” (BRASIL, 2017, p. 321). Nessa linha de desenvolvimento social, a EA, sendo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, uma dimensão da educação e atividade intencional da prática social, é essencial para o avanço do conhecimento técnico e científico.

A Ciência é um elemento central na arena de discussões em torno da questão ambiental, que fornece conhecimento para municiar o poder público e a sociedade na tomada de decisões voltadas ao desenvolvimento sustentável. Logo, entende-se que a educação por si só já envolve o meio ambiente e, que as atividades nos diversos contextos, envolvem a realidade. A EA, por si só, é uma prática contemporânea, que emerge dos acontecimentos globais, resultantes do ascendente crescimento econômico mundial.

A lei nº 9795/1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), traz em seu Art. 1º que a educação ambiental é:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, on-line).

Segundo Lisboa e Kindel (2012), educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processos que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o

respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam. Corroborando com os autores, Leff (2008) afirma que formar cidadão crítico voltado a transformar a realidade a ele imposta, é antes de tudo resgatar valores esquecidos no mundo capitalista, do imediatismo e da maximização do lucro.

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania se refere a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada em uma nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. Para Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

2.2 Aprendizagem Significativa

O Aprender é a consequência da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente e seguindo nesta linha, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), afirmaram que a aprendizagem consiste em organizar e integrar os elementos presentes na estrutura cognitiva. Moreira (1999) explica que essa estrutura é,

[...] entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos, e o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. (MOREIRA 1999, p. 122).

Essa aprendizagem pode ser dada de forma mecânica ou significativa de acordo com os conceitos de Ausubel e Moreira. A Aprendizagem Mecânica, segundo Ausubel (1976) e Moreira (2016), é a aprendizagem sem atribuição de significados pessoais e aquela na qual o sujeito memoriza novos conhecimentos como se fossem informações que podem não lhe significar nada, mas que podem ser reproduzidas a curto prazo e aplicadas automaticamente a situações conhecidas. A retenção é baixa, o aluno não compreende o porquê do seu aprender. Esta aprendizagem não é totalmente ignorável pois é uma importante base conceitual para a aprendizagem significativa, pois se entende que, quando a área de conhecimento é nova para o educando, a forma de aprender mecânica se faz necessária. Até mesmo Ausubel não estabelece a distinção entre as duas modalidades de aprendizagem como sendo uma dicotomia e sim como um contínuo.

Já na Aprendizagem Significativa - uma teoria cognitivista e construtivista -, o fator isolado que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Conforme Moreira (2012, p. 2), Aprendizagem Significativa é:

[...] aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Observa-se, nesse tipo de aprendizagem, grande interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, constituindo uma incorporação à estrutura cognitiva.

O subsunçor é algum conhecimento prévio capaz de dar significados a novos conhecimentos em um processo interativo e que servirá de ancoradouro para a nova informação, visto que estas são aprendidas e retidas conforme os conceitos novos e relevantes estejam elucidados completamente na estrutura cognitiva do educando. Moreira (2012) exemplifica que o subsunçor pode ser um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental ou uma imagem já conhecida pelo educando.

Segundo Almeida (2007) e Moreira (2012), na medida que a aprendizagem começa a ser significativa e proporcionar outras aprendizagens significativas, resultantes de novas interações entre novos conhecimentos, esses subsunçores vão se tornando cada vez mais elaborados, mais estáveis, mais claros, mais diferenciados e mais capazes de ancorar novas informações.

2.3 O lúdico e os jogos na educação Ambiental

As atividades lúdicas são essenciais em uma biblioteca escolar e precisam ser bem exploradas e traçadas na educação. Se exploradas da forma correta, tornam a aprendizagem significativa e coerente com a realidade local. Para Dohme (2005, p. 75):

O uso do lúdico na educação prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitem as características próprias das crianças, seus interesses e raciocínios próprios.

Dentre as atividades lúdicas, os jogos educativos envolvem ações ativas e dinâmicas, permitindo amplas ações na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do aluno, e também contribuem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Isto quer dizer que adquirir o conhecimento através dos jogos, possibilita oportunidades de criar e desenvolver uma série de estruturas mentais (PIAGET, 1979), que abrem uma via para o desenvolvimento abstrato (VYGOTSKY, 1982; PIAGET; INHELDER, 1984), assim como uma estimulação no aspecto relacionado com a atenção e memória, a criatividade e a imaginação do aluno (BRUNER, 1986).

O jogo educativo possui a função lúdica e a função educativa. A função lúdica é o que diz respeito à diversão, ao prazer e ao desprazer. Já a função educativa tem o objetivo de ampliar o conhecimento.

Resultados positivos têm sido obtidos com a utilização de diversos jogos no ensino de química ou ciências com diferentes enfoques e aplicações (CUNHA, 2012).

É importante salientar que deve haver a presença de regras claras e explícitas que devem orientar os jogos, com o auxílio de um educador. Na situação proposta nesse artigo, a bibliotecária escolar se apresenta no papel de educadora ambiental.

3. O PRODUTO EDUCACIONAL

A “Floresta da Leitura” foi elaborada e desenvolvida pela pesquisadora no seu projeto de doutorado, que tem como objetivo investigar as contribuições da biblioteca para a EA no ambiente escolar. Uma das propostas da bibliotecária foi a criação de um Circuito Cultural com Horas do Conto, atividades de leitura e jogos educativos que buscassem uma maior interação entre os educandos, a biblioteca escolar e a EA.

Fazem parte da “Floresta da Leitura”, a Hora do Conto realizada pela bibliotecária pesquisadora e os jogos educativos apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Jogos Educativos da “Floresta da Leitura”

Nome do jogo	Características
“Nuvem dos animais em extinção”	cartas com as características dos animais
“Folhas das sílabas”	Peças com sílabas do nome de animais em extinção ou em risco de extinção e pequenos desenhos desses animais
“Lago das frases”	Baralhos com frases sobre a extinção de espécies da natureza
“Árvore dos poemas”	Cédulas, cada qual com um poema, fazendo referência aos animais
“Trilha da floresta”	jogo de tabuleiro ampliado

As cartas apresentam os animais em extinção ou em risco de extinção e suas características mais marcantes, como nome científico, tamanho, cor, alimentação, habitat natural entre outras.

O jogo das sílabas se trata de peças nas quais constam sílabas do nome de animais em extinção ou em risco de extinção e pequenos desenhos desses animais, com a finalidade de que os participantes formem o nome completo desses animais. Ao final de cada nome completo, o participante deve falar em voz alta o nome do animal.

O jogo das frases consiste em baralhos com frases sobre a extinção de espécies da natureza. Cada frase deve ser lida por um participante diferente para o grande grupo.

O jogo dos poemas envolve pequenas cédulas, cada qual com um poema, fazendo referência aos animais dos diversos biomas e àqueles em extinção ou em risco de extinção.

Essa leitura deve ser realizada em uma roda pelos educandos participantes, após a Hora do Conto. O objetivo dessa dinâmica é o incentivo à leitura, o desenvolvimento da oratória em frente ao grande grupo e a formação de subsunçores nos quais os educandos irão se ancorar para avançar no jogo de tabuleiro ampliado.

O jogo educativo final se baseia em um jogo de tabuleiro ampliado que se constitui como uma trilha. Ampliado, porque os estudantes são as próprias peças do jogo, e vão avançando pela trilha conforme jogam um dado e o número de casas que devem ser avançadas é sorteado pelo dado. O jogo começa com um ambiente caótico, poluído, desmatado e com animais silvestres perdendo seu espaço e seu habitat. Conforme se avança, descobre-se características e atitudes boas e ruins para a preservação dessas espécies em extinção. Quem conseguir chegar ao fim do jogo descobre um mundo novo, permeado por respeito e cuidado dos mais diversos animais.

A proposta é indicada para estudantes do ensino fundamental do 3º ao 6º ano de escolas públicas ou privadas, trazendo conhecimento prático e interativo sobre EA, principalmente sobre temáticas relacionadas às características dos animais em extinção e os motivos que colocam as espécies nesse patamar. Foram desenvolvidos, também, com o objetivo de que os estudantes consigam estabelecer uma relação entre o que ouviram e leram nas horas do conto e as questões apresentadas durante o jogo final e que o finalizem capazes de perceber que os cuidados com o meio ambiente fazem parte de um ciclo contínuo no qual cada atitude reflete em vários seres e ambientes.

Por ser um jogo de tamanho real, a trilha formada pelas “casas” do jogo e as informações contidas em cada “casa” deve ser montada em um espaço relativamente grande, que suporte o número total de crianças envolvidas, não sendo indicado para um número maior de 05 participantes por rodada, podendo esses participantes serem representantes de grupos maiores.

Fotos e imagens dos jogos podem ser encontradas no link a seguir:
https://drive.google.com/drive/folders/1xP4Q1ggmuteMOo4PIZRJWGAFbYDYuWfU?usp=drive_link.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos são um recurso facilitador dos processos de aprendizagem e permitem o desenvolvimento como um todo, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos, sensório-motor e afetivo.

Percebeu-se, também, que os jogos educativos ajudam muito no desenvolvimento do aluno, na socialização com colegas e no relacionamento com o (a) bibliotecário (a). A ida à biblioteca fica mais leve

e menos monótona, diferente do modo como ainda está muito presente no imaginário dos educandos. Aproximam os alunos do conteúdo aprendido em sala de aula e tornam a EA mais interessante e prazerosa.

Com base nessas afirmações, conclui-se que os jogos educativos auxiliaram no aprendizado satisfatório de uma forma simples da EA, mais especificamente nas causas da extinção de espécies da nossa natureza. Então, é possível afirmar que a utilização de metodologias lúdicas proporciona um contexto de inovação na educação e como consequência tenhamos a melhora no aprendizado dos conteúdos propostos em sala de aula, com o apoio da biblioteca escolar. Além da melhora no aprendizado dos estudantes estaremos contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, preocupados e questionadores quanto ao seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. M. Avaliação formativa no contexto da Construção do mapa conceitual. *Sitientibus*, n. 36, p. 175-195, 2007. Disponível em:
http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/avaliacao_formativa_no_contexto_da_construcao_do_mapa_conceitual.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.
- AUSUBEL, D. P. Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo. México: Trillas 1976.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.
- BRUNER, J. Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, v. 16, n. 1, p. 79-85, 1986.
- CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.
- DOHME, V. A. Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-203, 2003.
- LEFF, E. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. Educação Ambiental da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. ¿Al afinal, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Econômica, 1979.

PIAGET, J.; INHELDER, B. La psicología del niño. Madrid: Morata, 1984.

VYGOTSKY, L. S. El juego y su function en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 85, p. 39-49, 1982.

CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: A AUTORIA DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA DOS SUJEITOS

Autora Mariane Luzia Folador Dominicini Berger¹, Autor Luiz Fernando Leal Bernardo², Autor Dr.
Charles Moreto³

RESUMO

As escolas de classes multisseriadas do campo resistem nos territórios brasileiros e são reconhecidas por abrigarem várias séries/etapas e níveis de escolaridade em uma mesma turma, geralmente com quantitativo reduzido de estudantes. Estas escolas sofrem com problemas estruturais, ausência de formação docente e, em sua maioria, direcionam sua prática pedagógica a partir de um currículo urbanocêntrico. O presente trabalho tem como principal objetivo discutir sobre os currículos dessas escolas, identificando possíveis práticas transgressoras a partir da autoria docente e sua contribuição para a emancipação humana. Compreende-se que, apesar de todos os problemas que impactam tais escolas e a despeito da ausência de políticas públicas que inferem na solidão do fazer docente, pode-se identificar práticas transgressoras ao currículo prescrito que se fundamentam na relação entre terra e educação, contribuindo para a melhor compreensão da realidade camponesa e, consequentemente, favorecer o desenvolvimento da emancipação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: educação do campo, currículo, escolas de classes multisseriadas do campo.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira nos revela que durante muito tempo a escola foi pensada, planejada e desenvolvida para uma pequena parcela da população, integrante das elites, enquanto as classes menos favorecidas permaneciam alijadas do processo educacional. Atualmente, mesmo que com os avanços nas políticas públicas de universalização da educação, intensificadas por meio da mobilização social, a escola vem se constituindo ao longo da história, como uma instituição reprodutora da ordem vigente, que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. (SAVIANI, 2008).

Se fizermos um recorte para a Educação do Campo, ampliando o olhar para as escolas de classes multisseriadas do campo, certamente veremos que os problemas se avolumam e ilustram mais fortemente a lógica hegemônica dominante que desqualifica o campo, seus sujeitos, suas histórias, identidades, produções, culturas, saberes e fazeres, e que, assim, reproduz um modelo de educação precarizada e urbanocêntrica. Para tanto, faz-se necessário interrogar sobre os currículos prescritos pelos órgãos oficiais da educação para as escolas do campo, buscando encontrar ressonância ou dissonância com os princípios e fundamentos da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica.

¹ Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

² Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

³ Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Mais precisamente, o objeto desse trabalho volta-se para os currículos das escolas de classes multisseriadas do/no campo. Assim, pretende-se, discutir sobre os currículos dessas escolas, identificando práticas transgressoras a partir da autoria docente e sua contribuição para a emancipação humana.

Para o desenvolvimento dessa produção é importante elencar algumas questões problematizadoras:

- As escolas de classes multisseriadas do campo constroem seus currículos ou desenvolvem os currículos prescritos pelos sistemas de educação?
- Os tempos e os espaços escolares são organizados de maneira a fortalecer as relações e promover a autoria de professores, estudantes e comunidades?
- Quais elementos um currículo escolar deve incorporar para promover a emancipação humana em uma sociedade capitalista?

Estas questões e muitas outras serão refletidas no decorrer deste trabalho, à luz dos estudos pautados em autores que pesquisam sobre currículos e Educação do Campo. Para tanto, dialogaremos com Arroyo (1999), (2000), (2004), (2020), Freire (1999), (2005), (2016), Molina (2011) e Hage (2010), (2018).

A proposta não é buscar respostas absolutas à tais problematizações, mas ser um objeto de discussão e reflexão sobre os currículos das escolas de classes multisseriadas do campo, compreendendo seus atravessamentos, afirmando seus significados, apresentando posições contra hegemônicas a partir da transgressão aos modelos seriados instituídos.

DESENVOLVIMENTO

Durante muito tempo, o conceito de currículo se referiu à declaração de áreas, disciplinas, conteúdos e metodologias, sendo definido como uma planificação que contém objetivos, conteúdos, metodologias, marcos e visões que devem direcionar a prática docente. Ocorre que essa concepção de currículo assume uma dimensão que reduz e limita a prática educativa, quando deveria ser uma direção. Algumas escolas, influenciadas por esse paradigma confundem a planificação com programação. Comumente conhecido como programa de curso, essa concepção tem se transformado no currículo da escola, excluindo outras experiências que também ensinam, reduzindo também a prática educativa e, conseqüentemente, assumindo uma formação mais conteudista que exclui dos seus objetivos a capacidade de pensar criticamente sobre a realidade social e, conseqüentemente, contribuir para a emancipação humana.

Esse pressuposto direcionou durante muito tempo e ainda continua a direcionar o trabalho educativo. Afinal, a principal função da escola é a apropriação de conhecimentos pelos alunos, por intermédio dos professores. No entanto, a escola é responsável por muito mais que isso, pois, as experiências ali efetivadas também ensinam. Nesse aspecto, reduzir o currículo ao conjunto de conteúdos que compõem o plano de curso de uma escola ou sistema educativo é uma visão limitada sobre seu conceito, restrito à força do academicismo [...]. “e à sua concretização no syllabus ou lista de conteúdos”. (SACRISTAN, 2000, p. 39 e 40).

A literatura a respeito de currículo é vasta e nos aponta para uma pluralidade de sentidos que caminham guiando-se por certa ordem, impulsionados por visões de mundo e ideologias. Como afirma Costa (2005),

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2005, p. 41).

Dialogando com Costa (2005) e com Silva e Moreira (1999), concebemos o currículo envolvido em relações de poder manifestas na escolha dos conteúdos, metodologias, formas de avaliação e na organização dos espaços e tempos pelas escolas e sistemas, cabendo-nos problematizar que forças legitimam esses currículos tornando-os perpetuadoras de lógicas hegemônicas estatais ou transgressoras e construtoras de identidades sociais?

Nessa perspectiva, refletimos sobre os currículos que são desenvolvidos pelas escolas de classes multisseriadas do campo. Historicamente, essas escolas resistem em meio ao paradigma urbanocêntrico, marcadas pela precarização, ausência de políticas públicas que afirmem suas identidades ou por projetos pedagógicos de desenvolvimento hegemônico e regulatório. É pela força dos movimentos sociais e das comunidades campesinas que essas escolas se sustentam, pautando-se em um projeto

(...) que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação. (MOLINA; FREITAS, 2011. p. 19).

As escolas de classes multisseriadas do campo têm sido concebidas como instituições de atraso, por grande maioria dos gestores, economicamente insustentáveis para os estados e municípios. Soma-se a isso, a concepção hegemonicamente difundida de que a proposta de agrupar várias séries numa só classe é arcaica, ou seja, um arranjo pedagógico para se garantir a permanência dessas escolas nas comunidades campesinas. A herança do modelo de ensino seriado, homogeneizado, fragmentado, em que a organização

dos espaços, tempos, e conhecimentos é tida como elemento de controle e racionalização do trabalho é totalmente divergente do projeto que se propõe para a educação do campo que, por sua vez, ressalta e valoriza os diferentes sujeitos que compõem os diversos territórios e comunidades e sua relação com a natureza.

A ciência é entendida como único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada na perspectiva do racionalismo cartesiano, cuja lógica se encontra na dualidade humana, na separação: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc., gerando dualizações e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo. Esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, a meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade. (HAGE; BARROS, 2010, p. 357).

Assim, o paradigma da multisseriação que acolhe a heterogeneidade, inerente à vida e ao processo educativo é, em nossa visão, um paradigma viável, quando as diversidades e pluralidades dos sujeitos são contempladas em um grupo comum, sem ignorar as singularidades de cada estudante. Individualidades e coletividades são acolhidas e trabalhadas num movimento dialético de respeito à identidade dos contrários. (NETO, 2011).

Contrapondo à lógica dominante e hegemônica imposta, podemos encontrar práticas curriculares que desafiam as condições impostas. Mesmo sendo exemplos tímidos, desenvolvidos como microações, nos parecem pistas transgressoras ao instituído pelos órgãos oficiais, o que pode revelar autoria de nossos professores. É importante ressaltar que a ênfase a essas práticas transgressoras e, portanto, de autoria das professoras, não se constituem como práticas ingênuas, espontâneas, pelo contrário, devem ser concebidas como atitudes de resistência, traduzidas em autonomia, diante da solidão em ser professoras de tais escolas, na maioria das vezes, ausentes de um acompanhamento pedagógico sistemático. Neste processo de transgressão, estão incluídos estudantes, famílias e comunidade local numa relação participativa, em que todos aprendem e ensinam e, portanto, se fortalecem como coletivo que se une. Em nossa concepção, movimentos como esses promovem a emancipação dos sujeitos envolvidos, no que se refere à visão crítica e atuante frente aos problemas sociais.

Assim, trazemos como referência construções curriculares de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo pautadas numa proposta pedagógica elaborada por meio de um intenso movimento formativo e de fortalecimento desse coletivo em um dado município do interior capixaba. Por mais de três anos, no período de 2009 a 2012, esse coletivo se reuniu quinzenalmente para estudar, planejar, elaborar materiais e escrever a proposta pedagógica para suas escolas. O movimento foi marcado por contradições, algumas resistências, esforços para a garantia de melhor estruturação das escolas, mas, também, pelo desejo das professoras em fortalecer essas escolas.

Podemos elencar elementos fundamentais para os currículos das escolas de classes multisseriadas do campo, tais como os citados a seguir:

A incorporação dos contextos, das memórias, das histórias, das relações de luta e de trabalho, das relações da comunidade com o conhecimento, das relações entre terra-educação, da organização de tempos e espaços que extrapolam a lógica cartesiana, da participação das famílias e comunidades no processo educativo;

A valorização do local sem ignorar o global, a priorização da pesquisa, que coloca o estudante em contato com a terra, fazendo-a eixo fundante do currículo, que evidencia o trabalho coletivo e a autoria, que valoriza as relações com a comunidade, que rompe com as cercas físicas e simbólicas impostas pelas “grades” curriculares;

O acolhimento a um projeto pluricultural vivido por crianças e adolescentes de diferentes idades junto com as professoras, merendeiras, famílias, comunidades, movimentos sociais, em percursos formativos que acolhem diferentes conhecimentos de quem vive em comunidades camponesas;

A efetivação de uma organização escolar diferente daquela caracterizada pela presença do diretor, pedagogo, coordenador de turno e vários professores que atendem aos alunos em suas diferentes etapas de escolarização, em salas de aulas que se hierarquizam por atender, separadamente, ao primeiro ano/série, segundo ano/série, terceiro ano/série e assim por diante. Num projeto educacional desta natureza, os alunos são agrupados por seu nível de escolarização e atendidos por um professor que se pauta pelo currículo oficial proposto para aquela etapa. O desenho curricular de cada ano/etapa/série é linear e assume progressividade ao longo do percurso. Os conteúdos são unificados para atenderem àquela etapa/ano série da vida escolar. Esse modelo nos parece regular e homogeneizar os alunos em etapas fixas e regulamentadas pelo sistema.

O estímulo às pluralidades reunindo alunos de diferentes idades e com diferentes percursos de aprendizagem, com uma professora que precisará reconhecer a diversidade de sujeitos, culturas e saberes, na produção de novos conhecimentos;

A professora Esteban (2012), nos afirma que a sala de aula é um espaço que privilegia a diferença e potencializa a desordem, propiciando encontros com o outro que se desdobram em encontros com os muitos outros que cada um abriga em si. As escolas de classes multisseriadas são ocupadas por estudantes de diferentes idades, com diferentes percursos formativos. Para dar conta da aprendizagem de todos e todas o professor necessita planejar, refletir, estudar, elaborar materiais diversificados, criar atividades diferentes

para ensinar alunos em níveis e percursos diferentes, ou seja, pensar em táticas (CERTEAU, 2005) capazes de permitir que os alunos avancem em seus processos de aprender, num movimento constante, fazendo da “aprendizagem um ato dialógico que confronta e embaralha o saber e o não saber”. (ESTEBAN, 2012, p. 12).

O acolhimento aos jeitos de conhecer, ser e viver camponeses com expectativas de aprendizagens ligadas ao trabalho com a terra, embora não limitadas apenas a ela. Os currículos das escolas de classes multisseriadas privilegiam a relação do trabalho com a terra de maneira a fortalecer os laços com o campo e afirmar as identidades camponesas (ARROYO, 2000). Contudo, dialogando com Rodrigues (2011), faz-se necessário romper com a ideia de alienação introduzida pelo capitalismo que fez com que o trabalhador fosse obrigado a aceitar a lógica dominante colonialista, inculcando a ideologia de que não tem direito ao fruto do seu trabalho;

O trabalho com as temáticas geradoras que impregna de sentidos o cotidiano das escolas de classes multisseriadas do campo, sem desconsiderar o direito de todos aos conhecimentos que circulam nos diferentes espaços sociais em diferentes épocas históricas. Os conhecimentos que os estudantes possuem a partir de sua relação com a comunidade, com o trabalho, com a família, serão pontos de partida para a apropriação dos conhecimentos científicos num processo de reflexão-ação-reflexão, promovendo assim, uma educação que situa os sujeitos em suas realidades, elevando sua consciência histórica (FREIRE, 2016).

Assim, integram os cotidianos dessas escolas visitas em viveiros, lavouras, hortas onde o aluno pode desfrutar de um laboratório vivo de aprendizagem com a mediação de trabalhadores do campo. É evidente que as formas de trabalho devem ser analisadas sempre na perspectiva de romper com qualquer situação de opressão. A intenção é sempre estabelecer conexões entre terra-trabalho-educação numa relação integradora, visto que, sem-terra não há trabalho, sem trabalho não há vida e não há cultura. Contudo, as relações com o trabalho precisam ser refletidas de maneira a buscar formas mais solidárias para que todos que vivem da terra possam fazê-lo de forma sustentável. Geralmente, nas comunidades que possuem escolas de classes multisseriadas, se pratica a agricultura familiar, o que pressupõe que os alunos filhos dos agricultores, provavelmente trabalham ou trabalharão com a terra.

Contudo, é preciso que os currículos das escolas de classes multisseriadas sejam trabalhados não na perspectiva de fixar o sujeito no campo, mas, de permitir a ampliação de horizontes, por meio de conhecimentos que os emancipem intelectualmente, pautando-se em sua formação integral, formando coletivos de luta e resistência frente aos conflitos agrários. Afinal,

Estamos num tempo em que a escola é uma das convocadas a tomar posição diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isso que se pode chamar de educação para a autonomia”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 60).

É possível vislumbrar na organização dessas escolas, reuniões com associações comunitárias, cooperativas, organizações sociais e a articulação com movimentos sociais camponeses. Essas assembleias, além de aproximar a escola da comunidade e de seus coletivos, permitem praticar um currículo que contemple a diversidade, a solidariedade, a cooperação e a democracia.

Muitas escolas de classes multisseriadas aprendem desde cedo o princípio da auto-organização, como processo de democratização dos espaços da gestão e da execução das práticas pedagógicas que se reflete nas relações sociais da sociedade. A escola ensina relações; ensina posturas diante da vida. Logo, a auto-organização é um processo de ensino e aprendizagem oposto à submissão, às relações hierárquicas de poder. Isso faz com que os sujeitos do campo possam – na sua organização social, na sua relação com a própria comunidade, nas relações com o poder público – se colocar perante as relações hierárquicas e de poder.

Em nossa compreensão, professoras de escolas de classes multisseriadas produzem cotidianamente teorias das práticas, afirmando sua existência de autoras. Na perspectiva de atendimento às diversidades presentes em suas turmas, o que a professora faz, refere-se a uma produção única, legitimada por sua prática que é uma teoria. Assim, não se reproduz literalmente práticas ou currículos e normativas oficiais, mas, desenvolve-se algo que é próprio. E as respostas vêm legitimadas em produções singulares, criativas, cheias de sentidos e impactadas pelo contato com a terra que passa a ser energia que revigora. Microações que se proliferam e atualizam os modos de pensar os currículos de modo diferente da lógica hegemônica que nos foi ensinada. Talvez seja esta a sua tática mais transgressora, oscilando entre a visibilidade entre pares e a invisibilidade legal.

Muito embora, as práticas curriculares transgressoras não impedem a reprodução hegemônica curricular em favor da lógica dominante, compreendemos que essas autorias docentes precisam ser reconhecidas e valorizadas como formas de resistência de poder instituído e como ações contra hegemônicas, por mais simples que pareçam. Em nosso entendimento, a identificação de práticas transgressoras nos currículos das escolas de classes multisseriadas do/no campo, muitas vezes inferiorizadas por teorias acadêmicas que se intitulam como verdades exclusivas, podem ser referências para uma educação que se apresenta como emancipatória. Seria ingênuo acreditar que os professores são tábulas rasas que, nos processos de formação continuada vão adquirindo os conhecimentos e anulando suas

histórias, narrativas e identidades. O professor como ser humano é autopoietico (DEMO, 2002), e, como tal, não repete o que aprendeu num movimento meramente mecânico. Mesmo que quisesse, a transmissão do que aprendeu se dá de maneira subjetiva e impregnada de desejos e sentidos. Assim, por mais que o estado tenha o poder regulatório, é possível encontrar brechas para agir de forma autônoma numa perspectiva emancipatória dos sujeitos.

E isso, é importante para que o currículo ganhe uma dimensão libertadora que possa servir aos meninos, meninas, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivem no campo e às suas famílias e comunidades. Pode ser um currículo transgressor, eivado de táticas pedagógicas. É um currículo que inclui saberes que dialogam com a sabedoria popular dos camponeses e das camponesas, aprendizagens e ausências delas, reinvenção de espaços e de tempos. É um currículo que emancipa e que oferece caminhos de transformação por meio de conhecimentos que façam sentido, sem negar aquilo que é direito de aprendizagem.

Essa concepção de currículo assim empregada, encontra ressonância ao objetivo principal da educação que é a formação humana a partir de sujeitos que participam de um projeto social (ARROYO, 1999). Agregando aos pensamentos de Freire, (1999), pensamos que um currículo com caráter estritamente conteudista, não dará conta dessa dimensão da formação humana dos sujeitos e da sua capacidade de intervir no mundo e na realidade. Ademais, um currículo para as escolas do campo pautado no padrão classista de poder que ignora as culturas, saberes, valores, identidades e a terra como matriz humanizadora, será reprodutor brutal da inferiorização dos territórios do campo, como territórios do inumano, dos sem cultura, sem saber, sem consciência social e política (ARROYO, 2020).

Agregando às reflexões é oportuno ressaltar, segundo Bittar (2021),

(...) que o processo de colonização brasileira foi marcado por uma atitude de exploração da terra – o que implica no divórcio do homem com a terra, e não o vínculo do homem com a terra – na medida em que se realizou uma empreitada comercial, sem vocação e nem incentivo para a formação de uma civilização. (BITTAR, 2021.p 32).

Assim, o homem foi sempre esmagado pelo poder. Poder do senhor de terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães gerais, dos vice-reis, do capitão-mor (FREIRE, 2012). Acrescentamos a esse poderio, os latifundiários, responsáveis pelo agronegócio, os grandes empresários e donos do capital que se veem como donos da terra, a serviço da sua riqueza. Contudo, não podemos perder de vista nossa vocação ontológica e, como tal, a partir do conceito de utopia de Freire (2016), anunciar e renunciar, afinal, “somos feitos de história, mas, também fazemos a história”. (BITTAR, 2021.p. 29).

Assim, emancipar-se intelectualmente, desenvolvendo currículos contra-hegemônicos, para anunciar a emancipação humana, por meio da compreensão dos fenômenos sociais e de seu processo histórico nos contextos em que estão inseridos (RODRIGUES, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freire (2005), toda prática educativa pressupõe um conceito de homem e de mundo, assim, percebe-se que, infelizmente, nossos sistemas educativos têm a concepção de homem como um objeto passível de ser manipulado e de uma sociedade reprodutora e perpetuadora das desigualdades, pois, o que se presencia nos cotidianos escolares é a automação dos estudantes, portanto, a des-subjetivação da pessoa.

A reflexão pretendida neste trabalho a partir dos currículos das escolas de classes multisseriadas do/no campo, foi vislumbrar possíveis transgressões, ou seja, organizações autônomas que fogem ao que é pré-estabelecido pelo sistema e, que, em nosso entendimento, se traduzem como autoria docente, promovendo assim, o desenvolvimento de currículos que contribuem para a emancipação humana dos sujeitos.

Compreendemos, a partir de Hage e Reis (2018) que o acolhimento à multisseriação, contrapondo ao modelo seriado, fortalece a interculturalidade, a dialogicidade e a perspectiva relacional que confronta a fragmentação e a hierarquização, que, por sua vez, privilegiam e reconhecem os grupos com maior poder econômico, político e cultural, ao apresentar suas culturas e saberes como padrão de referência para orientar as formas de sociabilidade e as relações e processos pedagógicos no interior da escola.

Não se trata de negar as condições de precarização de grande parte das escolas de classes multisseriadas do campo e de vislumbrá-las como redentoras da educação, mas, de valorizá-las como instituições singulares que fortalecem as comunidades e ao produzirem seus movimentos educacionais, sociais e culturais. A escola não pode caminhar isolada da vida, como se os conhecimentos escolares fossem totalmente dissociados dos contextos. Esse caminhar escolar entrelaçado com a trama cotidiana da vida fará com que a produção do conhecimento aconteça historicamente situada no tempo, impregnado de desafios e temáticas que não podem ser ocultadas. Portanto, a produção do conhecimento implica num processo de conscientização em que a realidade se coloca como objeto cognoscível, na qual o homem assume um posicionamento epistemológico para compreender tal realidade, agindo para transformá-la (FREIRE, 2016).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educ. & Soc. Revista de Ciência e Educação. Local da Publicação. Vol. nº 20. nº 68. p. 143.163. Dezembro/99.

_____, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Castagna Molina (orgs.). Por uma Educação do Campo; Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzáles. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

_____, Miguel Gonzáles. Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Dossiê Educação do Campo. Documentos 1998-2018. Brasília. Editora UNB, 2020.

BITTAR, Eduardo. C. B. Educação, Pedagogia Decolonial e Direitos Humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. Revista Olhares, v. 9, n. 3- Guarulhos, São Paulo, novembro de 2021.

CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: Costa (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

DEMO, Pedro. Saber Pensar. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. Revista Teias v. 13 • n. 29 • 97-104 • n. especial • 2012

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade, São Paulo: Editor Cortez, 2005.

_____, Paulo. Conscientização. São Paulo. Editora Cortez, 2016.

_____, Paulo. Educação e atualidade brasileira, São Paulo: Editora Cortez, 2. Ed. 2012.

_____, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9097/4785> Acesso em 23 ago. 2023.

_____, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Isabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018. Disponível
https://www.researchgate.net/publication/324422967_Tempo_espaço_e_conhecimento_nas_escolas_rurais

[s multiseriadas e transgressao ao modelo seriado de ensino](#) Acesso em 26 ago. 2023.

MOLINA, Molina Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17- 31, 2011. Disponível em:

[https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3 a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf](https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf).

Acesso em 23 ago. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo. Cortez, 1999.

NETTO, José Paulo. Introdução ao Estudo do Método de Marx. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. Editora Lamparina. 2011.

SACRISTAN, J. Gimeno. O Currículo. Uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marina Ranieri Cesana¹Maria Lucia Morrone²,

RESUMO

A comunicação analisa os desafios do ensino híbrido na educação básica e a transformação da práxis docente. Fundamenta-se em pesquisas publicadas e na legislação vigente. Nas considerações destaca que a maioria das escolas, principalmente as públicas, carece de recursos para a implementação.

Palavras-chave: ensino híbrido. formação docente. processo ensino/aprendizagem.

A comunicação tem por objetivo demonstrar as perspectivas, ou seja, as possibilidades, especialmente, os desafios na implementação do ensino híbrido na educação básica, apresentando por hipótese que essa modalidade no processo ensino/aprendizagem está se efetivando nas escolas públicas e nas privadas, e enquanto metodologia, deve estar inserida no contexto da formação inicial e continuada do docente, tendo por hipótese que a práxis pedagógica do docente deve transformar-se com o emprego de recursos digitais no processo ensino/aprendizagem à inclusão de alunos de todos os segmentos sociais. A metodologia para esta comunicação fundamenta-se em pesquisas publicadas e normas legais vigentes. Nas considerações finais afirma-se que a maioria das escolas, especialmente as públicas, carece de recursos humanos e digitais para a implantação e implementação do ensino híbrido, mas enfatiza-se que os recursos digitais precisam estar presentes nas escolas, contribuindo para a interdisciplinaridade e espírito colaborativo entre docentes e alunos. No século XX as instituições de ensino superior, principalmente as privadas, foram as primeiras a aderirem ao ensino híbrido, na medida em que, o ensino a distância (EAD) se consolida. O sucesso da metodologia estendeu-se às escolas de educação básica, no século XXI, especialmente, durante e após a Pandemia Covid 19, tendo em vista que as políticas públicas educacionais têm difundido projetos para a sua implementação. O ensino híbrido na educação básica foi incentivado por meio de políticas públicas educacionais, influenciadas pelas experiências realizadas por Institutos, Fundações e Associações, que atuam no setor educacional.

A integração dos dois modelos de ensino já conhecidos, o presencial e o remoto, formam o sistema híbrido, no entanto, para que ele se efetive não basta apenas mesclar os dois sistemas, torna-se imprescindível a compreensão das especificidades próprias de cada um deles nas práticas pedagógicas, assim como, a sua integração no processo ensino/aprendizagem por meio de recursos digitais, considerando

¹ COGEAE- Pontifícia Universidade Católica-PUC -SP

² Universidade Ibirapuera - UNIB

que as suas respectivas metodologias devem ser inseridas nessa implementação do modelo híbrido. A ideia de combinar os dois formatos de aprendizagem, o presencial que acontece em sala de aula e o virtual que funciona por meio dos recursos digitais se esclarece por considerar que o processo de aprendizado é contínuo e mutável, ou seja, não pode e nem deve ser padronizado. Mas a aplicação do ensino híbrido requer mudanças mais profundas do que apenas o emprego desses recursos.

O pesquisador José Moran, no livro “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação”, diz que a educação em si já é híbrida por natureza, pois sempre está combinando modelos curriculares, metodologias e diversas formas de aprendizado, misturadas. Para o autor, no aspecto tecnológico, ensino híbrido é a combinação das atividades em sala de aula com as digitais, combinando em um mesmo modelo momentos de aprendizagem presenciais e virtuais.

Segundo a pesquisadora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida no livro “De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos”, a pandemia evidenciou ainda mais a necessidade de transformações nos currículos escolares, que precisam estar conectados às novas tecnologias e aos desafios reais do mundo contemporâneo.

“... o currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação e outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes. Ao mesmo tempo que propicia aprofundar o conhecimento sobre a realidade, esse novo currículo potencializa a flexibilidade espaço-temporal, engloba o diálogo entre conhecimentos e práticas de diferentes espaços interculturais e alarga a interlocução interinstitucional. Nessa ótica, integrar tecnologias e currículo vai além de aulas expositivas por meio de recursos de web conferência, videoaulas, oferta de material didático digital e transmissão simultânea de conteúdos disciplinares descontextualizados”

A práxis pedagógica deve se transformar, incluindo no Projeto Pedagógico da Escola e no plano de ensino das disciplinas essa nova realidade, desvelando alternativas que induzam os docentes e discentes à apropriação dos conteúdos e a reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, compete aos professores reconhecer essa realidade e interagir com a maioria dos estudantes, viabilizando um ensino mais dinâmico e interativo. Os instrumentos digitais podem proporcionar: maior agilidade nas atividades pedagógicas; interação enriquecedora entre professor e aluno; respeito à individualidade e ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. O ensino híbrido pode ser considerado um método que objetiva a personalização do ensino/aprendizagem com o emprego dos diversos recursos digitais, no entanto, há necessidade de revisão na formação inicial e contínua do docente, tendo como perspectiva uma nova identidade no exercício da docência.

Enquanto fundamento legal, destaca-se o Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, que prescreve “*É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei*”. Nesse sentido, considera-se a possibilidade de viabilização do ensino híbrido como experimental para enfrentar novos desafios mas, tendo por finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, de acordo com o que estabelece o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, estabelece dez competências gerais que devem nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares da Educação Básica. Entre elas a cultura digital que tem por objetivo compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Todas as áreas de conhecimento na instituição escolar devem estar envolvidas nesse processo de ensino/aprendizagem.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) nº 11 de 2020 prescreve orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O documento destaca a importância da formulação de projetos que viabilizem respostas educativas coerentes e efetivas para assegurar o direito de alunos de todos os segmentos sociais à educação de qualidade, considerando os limites impostos pela crise social e econômica, instalada em virtude da Pandemia ocasionada pela Covid 19, resultando nas difíceis condições de funcionamento das escolas em todo o Brasil.

A Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, decretada pelo Congresso Nacional e promulgada pelo Poder Executivo dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou em julho de 2021 os resultados de uma pesquisa efetuada com o título “*Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil*”. Para obter resultados, o Inep desenvolveu um formulário com o intuito de coletar informações sobre as estratégias adotadas pelas escolas, para a consecução do ano letivo de 2020. A pesquisa foi aplicada entre fevereiro e maio de 2021, com a 2ª etapa do Censo Escolar em 2020. As

informações abrangem 94% das escolas de educação básica. A pesquisa reuniu dados sobre os impactos educacionais decorrentes da pandemia COVID-19. Os resultados foram importantes para elaborar estratégias e políticas para o enfrentamento da crise sanitária no ensino/aprendizagem. Segundo Danilo Dupas, presidente do Inep em 2021, o levantamento coletou informações, que revelaram como as escolas e as redes de ensino responderam aos desafios impostos pela pandemia durante o ano letivo de 2020. De acordo com o seu parecer a pesquisa permitiu compreender as estratégias adotadas pelas escolas para continuar ensinando e avaliando os estudantes da educação básica.

Ao todo, 94% (168.739) das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep por meio do Censo Escolar. Esse percentual corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes pública e privada, respectivamente. O diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, em 2021, quando os resultados foram divulgados fez a seguinte declaração *“É uma cobertura que nos permite chegar a um nível de desagregação das informações muito relevante para mostrar como as redes de ensino reagiram a essa situação de excepcionalidade”*.

Esse levantamento revelou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Consequentemente, parte delas também ajustou o término do ano letivo de 2020, visando ao enfrentamento das questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. As escolas públicas sentiram maior necessidade de adequação. Pouco mais de 53% delas mantiveram o calendário. Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto.

A pesquisa revelou que o percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, o censo demonstrou que mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não presenciais de ensino. Esses resultados contribuíram para que o Ministério de Educação (MEC) e os secretários estaduais e municipais de ensino, pudessem tomar decisões referentes às políticas educacionais. Os resultados foram importantes para elaborar estratégias e políticas para o enfrentamento dos impactos da crise sanitária no ensino/aprendizagem.

Considera-se também como fundamento legal, a Deliberação do Conselho de Educação do Estado de São Paulo 201/ 2021, tendo em vista a situação da Pandemia, e a impossibilidade de frequência ao ensino presencial, por ampla maioria dos estudantes que prescreve a importância do ensino híbrido de acordo com

Art. 3º A carga horária mínima anual obrigatória será de 800 horas de efetivo trabalho escolar para os ensinos fundamental e médio, sendo excluído o tempo reservado aos exames finais, quando

houver.

§ 1º As atividades presenciais realizadas na escola e as atividades realizadas por modelos híbridos, inclusive com o uso de recursos digitais, serão consideradas no cômputo das horas letivas mínimas para o ensino fundamental e ensino médio, considerando o previsto nos termos do Artigo 24, inciso VI, da Lei 9.394, de 20/12/1996 e Deliberação CEE 195, de 14/01/2021.

§ 2º Todas as atividades realizadas deverão ser registradas e, se necessário, comprovadas perante as autoridades competentes. (Deliberação CEE/SP 2021).

Segundo o Instituto Unibanco (2022), o ensino híbrido surge como uma necessidade global para garantir que os estudantes distantes das escolas tenham acesso à educação. No entanto, para o ensino público a sistematização de forma eficaz e ampla é um grande desafio, devido à necessidade de que os alunos sejam dotados de instrumentos digitais adequados e o acesso à internet ou rede de comunicação para que de fato estejam conectados em ambiente externo da escola.

Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento presencial do aprendizado, do engajamento e das necessidades dos alunos. Deve-se considerar também a importância de um corpo docente preparado para transitar entre a sala de aula virtual e a física.

Vale ressaltar que um sistema educacional híbrido bem estruturado pode trazer grandes benefícios, como o estímulo do protagonismo estudantil, a liberdade, a autonomia e a versatilidade para alunos e profissionais da educação. Mas, para alcançarmos tais benefícios, primeiro é fundamental cuidar dos pontos citados inicialmente. (UNIBANCO (blog. 2022)

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA SALA DE AULA

Implementar um modelo de ensino como o híbrido não representa a simples troca do livro didático e giz pelas ferramentas digitais, pois, deve constar no Projeto Político Pedagógico da Escola e a aula deve ser replanejada para que haja uma relação das tecnologias com o conteúdo previsto no plano de curso e ou ensino.

Para uma reflexão sobre ensino híbrido, alguns pontos são essenciais: para que atinja todo o seu potencial, é necessário colocar o estudante e as relações que ele estabelece com o conhecimento no centro do processo; os modelos de implementação que podem ser organizados em diferentes cenários e a formação dos professores deve ser organizada de forma equilibrada, coerente e abrangente.

Há dois modelos híbridos: os sustentados, mais próximos do tradicional, isto é, requerem menos modificações na forma tradicional de ensino, e os disruptivos, que representam uma quebra em relação a forma anterior de trabalhar, ou seja, requerem modificações mais significativas na forma de trabalho do professor e da escola.

Os três modelos sustentados mais conhecidos são: Sala de aula invertida, Laboratório rotacional e Rotação por estações. Entre os principais modelos disruptivos aparecem: Rotação individual, Flex, À la carte e Virtual aprimorado (ou virtual enriquecido).

Dentre os modelos de ensino híbrido sustentado destaca-se o modelo da sala de aula invertida com maior presença de aplicação tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, ou seja, no qual os estudantes realizam uma parte do estudo em casa, de forma remota, com a orientação do docente, e a outra parte em sala de aula, de forma presencial com o docente. Nesse modelo, o aluno estuda previamente o conteúdo (pelo livro, internet, vídeo ou outro recurso selecionado pelo docente) e realiza em casa, ou em outro local, com acesso à internet, as atividades propostas. Na sala de aula, o docente analisa as dificuldades dos estudantes e aprofunda o conteúdo. A primeira etapa visa oferecer ao estudante certo controle de tempo e ritmo de aprendizado e, na sala de aula, possibilita o esclarecimento de dúvidas, a discussão sobre os aspectos estudados previamente e a construção coletiva de conhecimentos.

Para que esse, e ou outros modelos de ensino híbrido, no entanto, sejam eficazes é preciso se atentar sobre alguns requisitos. Muitos professores não têm acesso à tecnologia e, portanto, terão dificuldades para utilizar ferramentas digitais. Imprescindível que a preparação para o ensino híbrido esteja inserida na formação inicial nas Instituições de Ensino Superior, e na continuada que deve ser realizada por meio de cursos de atualização e troca de experiências em reuniões pedagógicas na escola. Além da importância na [formação dos profissionais](#), há que se destacar as fundamentais mudanças na infraestrutura do ambiente escolar, no currículo, no Projeto Pedagógico da escola, nas ações educativas a serem desenvolvidas no cotidiano em sala de aula e no processo de avaliação. Investir, portanto, para que as tecnologias sejam empregadas como meio e não como fim no processo ensino/aprendizagem.

No modelo de ensino híbrido o espaço da sala de aula se mescla com o espaço on-line, possibilitando a maior participação do aluno no processo ensino/aprendizagem. As aulas nesse método possibilitam a maior participação e interesse dos alunos, devido ao seu envolvimento com as tecnologias. O professor passa a ser um mediador do conhecimento, uma vez que os alunos se tornam protagonistas contribuindo com suas ideias, conhecimentos e participação durante a aula.

O ensino híbrido tem como proposta metodológica incentivar a interação, a colaboração e a troca de informações entre professor e aluno, o que torna o conhecimento mais participativo e democrático. No entanto, para a maioria dos gestores educacionais e docentes, esse modelo deve ser mais bem assimilado e precisará, portanto, de adaptações em todos os processos da instituição escolar. Por outro lado, a possibilidade de maior liberdade no emprego de instrumentos tecnológicos de aprendizagem pode incentivar estudantes à continuidade dos estudos. Bachic e Moran (apud CASTRO, Eder Alonso et al), *“afirmam que as metodologias ativas de aprendizagem caminham paralelamente com o ensino híbrido, pois nelas tem-se o educando como principal administrador de sua aprendizagem”*.

Segundo Bacich et al. (apud CASTRO, Eder Alonso et al), o “*ensino híbrido certamente predispõe para a educação do momento, pois possibilita uma combinação do ensino presencial com o ensino online, agrega a educação com a tecnologia, onde o educando já incorpora seu uso em diversos aspectos de sua vida*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se a participação e parceria de institutos e fundações na implementação de políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino híbrido, no entanto, os gestores dessas políticas e de instituições escolares devem priorizar a formação inicial e continua dos docentes porque os recursos digitais devem ser integradas ao currículo, tanto à sua utilização por parte dos professores quanto dos estudantes, e, por outro lado, deve haver investimento nesses recursos, assim como, na infraestrutura propriamente dita do ambiente escolar. Os processos que envolvem o ensino híbrido são diferentes do Ensino a Distância (EAD) quanto do presencial e, portanto, precisam ser trabalhados com a compreensão dessas variações.

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem maker, com apoio de tecnologias moveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que se está aprendendo com cada atividade. (...) o professor, orientador, mentor são decisivos e a tecnologia digital, também, porque visibiliza todo o processo de aprendizagem de cada estudante para todos. (MORAN, 2017, apud OLIVEIRA, Muriel Batista de, 2021, p. 924)

O conceito de ensino híbrido, portanto, deve ser considerado como uma nova perspectiva metodológica tendo em vista, a transformação da identidade do docente para a percepção de que o emprego dos recursos digitais não deve ser considerado como um fim em si mesmo, para transmissão do conteúdo, mas como a perspectiva de desenvolvimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Para que haja a possibilidade de implantação do ensino híbrido é preciso quebrar as barreiras internas do ensino tradicional. É preciso ser cauteloso para que não vire um modismo que se esvazia quando não há consistência teórica que o sustente. Precisamos incentivar os docentes a fazer as experiências de sala de aula invertida e juntamente com isso investigar as reações e os resultados destas ações. (CASTRO, Eder Alonso, et al. 2015, p.57).

Imprescindível que o professor apresente seus objetivos e metas, organizando as práticas pedagógicas, para que o aluno possa agir de forma autônoma em sua aprendizagem. Todas as atividades precisam ser bem direcionadas e contar com recursos de apoio para dar suporte às necessidades que surgirem. Outro ponto que merece destaque é o fato de que os participantes precisam rever elementos para a autoavaliação, para perceberem que circunstâncias precisam replanejar, possibilitando que os docentes façam as devidas interferências propiciando o apoio adequado aos alunos (SILVA, Edson Rogério, 2017). No entanto, afirma-se que a maioria das escolas, especialmente as públicas, carece de recursos humanos e

digitais para o emprego do ensino híbrido no processo ensino/aprendizagem à inclusão de todos os segmentos sociais a uma educação de qualidade. Concorde-se com a seguinte afirmação de Edsom Rogério Silva

(...)Diante de tal contexto, o poder público de forma geral tem papel decisivo para o sucesso frente a essas demandas exigidas pela modernização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, isto porque em primeiro lugar, precisamos de professores motivados e conscientes de seus papéis frente a essa realidade. Em segundo precisamos de escolas melhor equipadas e estruturadas, a fim de que o espaço de aprendizagem não se resume à sala de aula e ao trabalho do professor. Para finalizar, sabemos que o comportamento de nossos alunos reflete as condições sociais às quais estiveram expostos desde o seu nascimento. Assim sendo, é preciso que nossos governantes voltem seus olhares para a necessidade de uma sociedade mais justa e, para isso promovam mais ações votadas para a promoção da igualdade social. (...) (SILVA, Edsom Rogério, 2017, p.160)

A práxis inclusiva exige, portanto, que o Projeto Pedagógico da escola inclua em seus objetivos educacionais o ensino híbrido, com a finalidade de que o docente seja mediador no processo ensino/aprendizagem e o aluno torne-se ativo e protagonista, destacando que cada um tem o seu próprio ritmo e tempo na aprendizagem. Professores devem receber formações específicas não apenas para aprender a usar as plataformas digitais adotadas, mas também a aplicar metodologias para revisão dos objetivos a serem atingidos por meio de conteúdos em sala de aula com a mediação de recursos digitais. Os estudantes também devem receber apoio para estabelecer sua rotina de estudos em casa por meio de recursos digitais e a infraestrutura digital da escola deve ser reforçada para que os alunos possam desenvolver atividades conforme o modelo híbrido. A presença dos smartphones tem sido aproveitada por diferentes modalidades de ensino permitindo além do acesso à informação, às atividades de pesquisa, à interdisciplinaridade por meio de projetos e ações pedagógicas, promovendo processos interativos e colaborativos entre docentes e discentes, propiciando que estes se tornem protagonistas em seu aprendizado, viabilizando, inclusive, o acesso a instituições políticas e socioculturais tendo em vista, a formação para a cidadania e inclusão social.

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. (MORAN, 2018, p. 11 apud MARCON, Vanessa da Silva, 2020, p. 93).

Ressalta-se que a tecnologia não substitui o papel dos professores na educação, sendo fundamental, no entanto, que os educadores saibam conduzir a utilização dos novos recursos digitais e respectivos softwares na práxis pedagógica. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as políticas públicas educacionais devem estar direcionadas à reformulação da formação inicial e continuada de docentes e gestores educacionais para a transformação de sua identidade no exercício profissional no contexto do ensino híbrido, assim como, dotar as escolas públicas de infraestrutura adequada para esse processo da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Versão final homologada da Educação Infantil ao Ensino Fundamental em 20/12/2017. Acesso: 06/06 /23

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *CENSO ESCOLAR Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação*. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso: 20/06/23

BRASIL/PLANALTO. *LEI Nº 14.172, DE 10 DE JUNHO DE 2021 Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública*. Diário Oficial da União. Sessão1- Nº 108, sexta-feira, 11 de junho de 2021, p.15. Acesso: 18/05/23

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 10/07/23

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso: 01/06/23

CASTRO, Eder Alonso et al. *Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade?* In: Periódico Científico Projeção e Docência. v.6, n.2, 2015.

INSTITUTO UNIBANCO (Blog). *Saiba mais sobre as tendências educacionais para 2022*. Publ. em: 03/02/22. Disponível: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/saiba-mais-sobre-as-tendencias-educacionais-para-2022/> Acesso: 02/02/23

MARCON, Vanessa da Silva; SILVA, Veronica Camargo da; ERTHAL, Aurlane. *Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale. Revista Práxis a. 17 n. 2 mai. /ago. 2020.

MORAN, José. *Educação Híbrida. Um conceito chave para a educação, hoje*. In: *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. BACICH, Lilian et al. Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015

YAEGASHI, Solange et al. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

OLIVEIRA, Muriel Batista de (et al). *O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19*. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, jan. 2021

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *DELIBERAÇÃO CEE 201/2021. Fixa normas para a ampliação da retomada das aulas e atividades presenciais bem como para a organização dos calendários escolares do segundo semestre de 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em resposta ao surto global do Coronavírus, e dá outras providências*. Publicada no Diário Oficial do Estado em 22/07/2021 - Seção I Pág.18

SÃO PAULO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas no contexto da pandemia*. 2020.

Disponível: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso: -/-/-

SILVA, Edsom Rogério. *O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios*. In: Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01.2017 Estudos Linguísticos.

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>.

REFLEXÃO DE ESTÁGIO: OS DESAFIOS PARA ESTIMULAR A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA

Marina Sampaio Fernandes¹

RESUMO

O texto em pauta se fundamenta nas experiências de estágio vividas pela discente em questão ao longo dos meses de abril e junho de 2023 como requisito para a curricularização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dessa forma, o estágio foi colocado em prática na E.E.E.F.M Professor Cardoso, em Alagoa Nova, em turmas de fundamental anos finais, ensino médio e modalidade EJA sob a supervisão de uma professora da disciplina de história. A partir de uma fundamentação teórica subsidiada por autores (as) como Freire (1986), Caimi (2015), Schmidt (2009), Seffner (2016), Dayrell (2001) e Cerri (2009) foi possível analisar questões correlacionadas à importância da consciência histórica exercitada pelos professores (as) da disciplina de história como caminho para a formação de sujeitos críticos e pensantes no ambiente escolar que perpassa para a vida ativa desses sujeitos.

Palavras-chave: estágio, consciência histórica, ensino de história.

INTRODUÇÃO

Podemos então pensar no ensino de história enquanto uma síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações (CERRI, 2009, p. 150), desse modo, o ensino de história na educação básica extrapola os limítrofes da educação formal, a História em sua completude corresponde a um fenômeno social. Entendemos assim que a história não acontece à parte da nossa existência, tudo em nossa volta pode ser historicizado e carrega elementos históricos consigo, dessa forma se estabelece um dos principais métier pelo qual os/as professores (as) dessa área se orientam durante a graduação e que é essencial no ensino de história, a proposta volta-se a desenvolver a Consciência História no ambiente escolar. É na escola que os indivíduos são introduzidos na vida social, é o primeiro contato com essa conjectura, é também na escola que se desenvolve a máxima de que as crianças são preparadas para se tornarem cidadãos, diante dessa conjectura a literacia histórica revela-se como mecanismo fulcral para que esses sujeitos desenvolvam ainda na escola a Consciência Histórica e por sua vez a autonomia de pensamento e criticidade.

O presente trabalho tem como objetivo contemplar as reflexões experimentadas a partir de um estágio necessário para a curricularização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). De tal forma, o

¹ Discente do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
E-mail: sampaiomarina193@gmail.com

estágio teve como locus a Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Professor Cardoso, no município de Alagoa Nova/PB, o alvo foi voltado para as aulas de história das turmas do ensino fundamental anos finais, ensino médio e modalidade EJA. De maneira inicial, o exercício exercido no estágio esteve em observar a estrutura escolar no intuito de contemplar o seu espaço físico e as relações socioculturais intermediadas e desenvolvidas pelo/no ambiente escolar. Nos meses de abril e junho de 2023 em que estive no referido ambiente escolar, ao acompanhar as salas de aula e as diferentes turmas contempladas na observação do estágio, muitas questões nortearam minha passagem na escola e muitas outras pairaram no ar e me fizeram refletir quanto ao ensino de história e a minha posição enquanto futura historiadora e professora: os desafios que envolvem engajar a consciência histórica nas aulas da disciplina de história no ensino da educação básica.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER O ENSINO DE HISTÓRIA RUMO À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), é por meio da literacia histórica que o docente pode exercer a educação histórica em sala de aula, por sua vez, a literacia histórica corresponde aos caminhos metodológicos adotados pelo professor com o objetivo de propiciar o processo de aprendizagem histórica por parte do alunado, tendo em vista o objetivo de favorecer a compreensão e o letramento como propósito para constituição da consciência histórica. O ponto fulcral para o ensino da disciplina de história nas escolas é o processo de construção da consciência histórica dos indivíduos a fim de fazê-los cidadãos críticos, isto fornece um entremeio para que o sujeito possa ser nortear quanto a temporalidade em que se encontra sob a perspectiva de conectividade entre passado e presente histórico, assim sendo capaz de perceber as mudanças e permanências ao longo do tempo histórico.

Entramos então no debate acerca da forma pela qual o alunado apreende o conteúdo historiográfico em sala de aula, podemos observar uma condição problemática nas concepções tradicionais de ensino que por sua vez reconhece a premissa de que o aluno é objeto, aprendiz passivo, a relação é de transmissão, são típicas dessa concepção as expressões “passar o conteúdo”, ou “vencer o conteúdo” (CERRI, 2009, p.151). Aos docentes, cabe o desafio de romper com esse estigma em sala de aula, como diria Paulo Freire, o aluno não pode ser analisado pelo espectro de um reservatório de conteúdo, o processo de escolarização não se dá de forma passiva tampouco o aluno deve ser personificado enquanto figura de sujeito-objeto, logo, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua sustentação (FREIRE, 1996, p. 12).

Por isso, é preciso subverter a genérica assimilação de que o alunado é invariável e uniforme, invés disso incorporamos a ideia do aluno na qualidade de sujeito social, não existindo uma fórmula para compor o alunado. As diversas experiências testemunhadas pelos alunos são experimentadas e levadas também à escola, é necessário pensar a escola como um lugar de sociabilidade complexa e diversificada, mas também como um espaço para intermediar o conhecimento histórico de forma respeitosa à heterogeneidade do alunado, bem como instigando nesses indivíduos durante o processo de letramento acadêmico a construção da percepção crítica que caminha em conjunto à consciência histórica.

Refletir acerca desse processo de educação histórica é fazer menção à Educação Libertadora, o referido conceito foi desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire, patrono da educação brasileira e figura indispensável para o parecer da educação enquanto elemento de transformação. Nessa perspectiva, Freire aponta o caminho da educação libertadora como elemento de desenvolvimento da consciência histórica, como aludido nos parágrafos anteriores, concebemos que a educação ao compor um processo formativo de indivíduos críticos e pensantes instrui o caminho para a virada de consciência histórica e mudança social, que por sua vez só pode ser efetivamente transformada por meio da luta política através das *práxis*.

Sob a ótica do pressuposto da educação libertadora e democrática que o aluno assume uma postura essencial no processo de aprendizagem, ou melhor afirmando, a educação passa por um viés dialógico e dialético, isto é um intercâmbio de conhecimento entre alunos e professores afim de estimular o ensino-aprendizagem no qual vem a desenvolver a consciência histórica. Todavia, é importante ressaltar que o discente não fica à mercê de adquirir de maneira solo o seu próprio conhecimento, na educação libertadora o professor exerce uma função fundamental para a construção do conhecimento histórico nas escolas. Desse modo, a diferença se reafirma na forma pela qual se media o ensino, invés da tradicional crença de que o conteúdo precisa apenas ser transposto para o aluno mediante a relação unilateral e vertical da educação bancária, acreditamos que em função da educação libertadora, o professor pode intermediar os conteúdos pela perspectiva dialógica, incluindo o aluno no processo de aprendizagem e o auxiliando para desvelar a formação do seu próprio senso crítico e as formas de enxergar o mundo. Na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Freire comenta sobre a conduta do docente ao exercer a educação libertadora e sua função de guiar o aluno nessa caminhada para o processo formativo histórico:

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum

autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. (FREIRE, 1986, p. 104)

Ensinar a disciplina de história em sala de aula por muitas vezes é encarado como um desafio, em partes, criou-se uma percepção de que a História é a reprodução de acontecimentos passados, por vezes, é percebida com desinteresse ou até mesmo sem formas utilitaristas para a vida desses alunos e da sociedade como um todo, e, assim surge uma indagação que os alunos fazem e da qual todo docente ao ministrar aulas de história já deve ter se deparado: *Por que estudar história na escola?*

É com base nesse “mito” que nós professores (as) de história o combatemos diariamente em sala de aula e buscamos captar a atenção de crianças e adolescentes a fim de propiciar um encontro voltado para a necessidade de se estudar história e compreende-la no seu sentido de desempenhar um importante papel de norteamento das sociedades ao longo das temporalidades históricas. Ao longo do meu estágio, pude ter o primeiro contato prático em sala de aula e foi a partir dessa experiência que voltei minha atenção para as querelas de “conquistar” a atenção dos alunos para o conteúdo, e muito além de passar o conteúdo enquanto um signo do que conhecemos como *educação bancária*, minha atenção se voltou para a apreensão do conhecimento histórico que esses alunos poderiam desenvolver ao longo dos encontros em sala de aula.

Ao longo dos encontros a fim de observar o cenário escolar, percebi que os alunos pouco participavam em sala de aula, demonstravam mínimos interesses diante das explanações feitas pela professora e passavam boa parte do tempo no celular. É fato perceber que após a Pandemia do COVID-19 e a necessária e brutal imersão da Educação alicerçadas na tecnologia fez com que os alunos retornassem às escolas com uma maior dependência do uso das redes sociais e de aparelhos eletrônicos. Raras são as vezes que conseguimos deter a atenção do alunado em sala, e mais ainda quando se trata das querelas ligadas ao conhecimento histórico e suas questões pertinente ao longo da historicidade humana. Entretanto, esta é somente a ponta de um *iceberg*, uma vez que essa forma alheia com relação às aulas de história está ligada a pouca percepção da influência da História no tempo-presente, é significativo que os alunos compreendam as movimentações históricas ligadas às conjecturas políticas, sociais, econômicas e culturais que estão diretivamente inter-relacionadas com as nossas vidas.

Todavia, somado às indiferenças com a história, não podemos ser ingênuos ao não perceber que a Educação Histórica, como a própria história, é uma conquista precária; é vulnerável a agendas políticas e educacionais que procuram mesclá-la com outras partes do currículo ou reduzi-la a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos (LEE, 2016, p. 107), assim, a disciplina de história e o seu ensino nas escolas encontra-se sob um inseguro terreno em que sua força de despertar a percepção crítica está sob uma constante vigia das classes hegemônicas que se amedrontam com a possibilidade de um povo

consciente, afastar a dimensão histórica e a atuação dessas disciplinas faz parte de um plano ligado à estrutura. Desse modo, o currículo é um elemento de questionamento, uma vez que ele não é neutro e carrega consigo a influência da hegemonia dominante, observemos que as disciplinas escolares que alcançam o status de figurar no restrito rol que compõe o currículo escolar, ali estão em virtude de cumprir determinadas funções nos contextos políticos, sociais, culturais da sua época, em especial, para a formação cidadã das novas gerações (CAIMI, 2015, p.122), os quais intencionalmente favorecem à uma seleta classe dominante da sociedade brasileira, de todo modo o currículo da disciplina história compreende à uma *zona de produtividade* que corrobora e reafirma o discurso de dominação e de massificação dos indivíduos que estão sob o regimento hegemônico do *status quo*.

Acredito que somente com o desenvolvimento da Consciência Histórica que essa percepção pode ser alcançada pelos alunos, esses passos podem e dever ser traçados na docência de história e sua atuação em sala de aula. Dessa forma, é necessário auxiliar os alunos rumo à autonomia de pensamento, ao desafiar o estudante a criar sua visão, o docente precisa intermediar a educação histórica e suas práticas docentes sem fazer jus ao *bancarismo*, mas sim guiando o aluno para a construção de criticidade, isso implica, a princípio, exercitar a curiosidade atribuída ao senso comum dos alunos é o ponto de partida para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, levando em consideração o rigor científico ligado à própria historiografia, respeitar e valorizar os saberes dos educandos revela o sentido de ensino-aprendizagem possibilitado através da educação dialógica dimensionado no espaço escolar e na convivência entre alunos e professores. O papel da Educação Histórica entrelaçada à Educação Histórica é de compreender os núcleos da história enquanto uma miríade de memórias e utiliza-las como elementos problematizantes para entender as conjecturas do presente e os usos e abusos do passado.

CONSIDERAÇÕES

A experiência do estágio foi de suma importância para trazer uma materialização do que é a prática da docência em um curso como o de Licenciatura em História, esse primeiro momento me fez refletir acerca do material teórico estudado nas disciplinas voltadas para a Educação no âmbito da universidade aplicado no campo da sala de aula da Educação Básica de maneira concreta. A experiência com o estágio foi bastante enriquecedora para a minha formação, a partir desse contato, pude perceber desafios e caminhos que moldaram minha percepção de licenciar e como atuar em sala de aula.

Diante do exposto, reitero a importância de compreender a educação libertadora e a disciplina de história em um caminho conjunto, a prática docente de um (a) professor (a) deve incorporar o sentido da

Consciência Histórica ao projetar o conhecimento histórico a ser intermediando em sala de aula, a percepção da consciência histórica é um princípio caro e central para a formação de indivíduos pensantes e críticos. Ainda que possamos observar os inúmeros desafios e provocações no que concerne ao exercício da educação histórica rumo à consciência história, os quais vão desde aos desafios em sala de aula com o alunado e suas estratégias de ensino, mas acima desses dilemas escolares, também devemos considerar o impacto das estruturas de poder e classes hegemônicas nos interditos dos currículos e na intencionalidade de endurecer os efeitos que a abertura para a consciência histórica podem ocasionar em uma sociedade. É inegável que os desafios na docência do ensino de história são muitos, mas exercer uma educação libertadora faz jus ao nosso compromisso com o métier profissional do historiador, ao reafirmar o sentido de que *a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo*, penso então que sejamos nós, professoras e professores de história a contribuir um pouco para a formação desses sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. In: História & Ensino, Londrina, v.21, n.2, 2015.
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e concepções historiográficas. In: Espaços Plural, Paraná, Ano X, n.20, 2009.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, pp. 136-161.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O sonho da transformação social: como começar a segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos? Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica do séc. XXI. In: Revista História & Ensino, Londrina, v. 15, p. 09-22, ago. 2009.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. In: Educação Unisinos. Porto Alegre, 20 (1), pp. 48-57, janeiro/abril 2016.

REFLEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marling Rodrigues Gava Alvarenga¹, Tatiana Polliana Pinto de Lima²

RESUMO

Através de um diálogo com autores que abordam formação docente na contemporaneidade o artigo em questão tem o objetivo de trazer reflexões sobre formação continuada docente em diálogo com autores que tratam sobre o assunto na atualidade. O texto perpassa pelo marco legal, das últimas duas décadas, bem como conversa com as ideias de Imbernón (2009; 2010; 2016), Gatti *et al* (2019), Libâneo (2018), Nóvoa (2015), Iten *et al* (2010) e Oliveira *et al* (2016). O entrelaçar das ideias destes autores retrata a importância do envolvimento e responsabilidade do professor, escola e instituição de ensino formadora em relação a ter uma formação continuada e permanente do professor, de modo que essa seja pertinente a realidade de sua comunidade escolar e extraescolar e não apenas uma formação isolada.

Palavras-chave: formação de professores, formação continuada, marcos legais.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante um longo tempo ao buscar estudos que abordasse o tema formação docente observava-se que os olhares eram voltados apenas para a formação inicial do professor, mas atualmente, ao realizar tal busca, é possível identificar que abordam tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

O tema desse artigo será sobre formação continuada docente e seu objetivo é trazer reflexões sobre formação continuada de professores a partir de diálogos com autores que tratam sobre o assunto na atualidade. Não se pode prescindir da importância desse debate visto que segundo Imbernón (2009, p. 46-47)

A formação [continuada] não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. Além da formação em tímidos cursos sobre didáticas, sobre temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios.

Complementado com a ideia de Libâneo (2018, p. 187) de que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

¹ Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Nova Venécia.

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Como exposto o texto que tem uma abordagem bibliográfica seguirá conversando com Imbernón (2009; 2010; 2016), Gatti *et al* (2019), Libâneo (2018), Nóvoa (2015), Iten *et al* (2010) e Oliveira *et al* (2016) na contemporaneidade sobre o tema.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao voltar o olhar para a “formação continuada de professores”, com recorte na contemporaneidade, em especial nas duas últimas décadas em nosso país, e percorrer legislações e ações governamentais que aconteceram, e complementar com ideias de autores sobre o assunto, a conversa se inicia com o resgate da ação do Ministro da Educação em 2004, Sr. Tarso Genro, que publicou a Portaria n. 1.179, de 6 de maio de 2004, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Entretanto, essa portaria só teve efeito por 19 (dezenove) dias, sendo tornada sem efeito pela Portaria 1.472 de 25 de maio de 2004 (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Com a ação, é possível perceber que o governo teve preocupação com o assunto, buscando fomentar e garantir a formação continuada de professores, mas não teve aceitação imediata. Apesar do ocorrido, a luta por essa bandeira continuou, tanto que mais à frente outros marcos regulatórios foram sendo publicados. Em 2009, o então Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, publicou o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação, no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. O decreto em questão foi reconhecido como referência importante no campo das políticas de formação dos profissionais da Educação, pois com ele foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas de educação básica (Art. 1º)” (Oliveira *et al.*, 2016, p. 39).

Com essa política, instituiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 39), teve a “finalidade de definir ações e metas para a qualificação de 600 mil professores brasileiros em exercício sem formação de nível superior ou fora da área de sua atuação sem a devida formação para o exercício do trabalho que realizam”.

Foi uma ação que contemplou a formação de professores que já estavam em exercício na Educação Básica pública, mas que ainda não tinham a formação inicial que a legislação indicava. Com isso, houve a busca pela continuidade da formação do professor que já estava atuando¹.

As diretrizes curriculares nacionais em vigor na época eram tidas como importante avanço e consideravam que a formação continuada

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Dourado *apud* Oliveira *et al.*, 2016, p. 42).

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), traz em suas estratégias algumas metas e ainda a descrição das estratégias de alcance dessas metas. Uma delas é a indicação de fomentar e promover a formação continuada dos profissionais de educação e em alguns momentos indica diretamente que é para os professores em exercício. Dentre as metas existentes, em especial a meta 15, na estratégia 15.4 defende para a formação docente: “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 40).

Vale destacar ainda o texto da LDB de 2013 no Art. 62-A:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Ainda na mesma linha, houve a publicação da Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2019, p. 3)

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:
[...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [...]

Porém, mesmo com as indicações legais, não fica claro como as instituições podem garantir a seus professores a participação em formação continuada de uma forma constante e não apenas pontual, uma vez que, anterior à publicação da Resolução nº2/2019, Oliveira *et al.* (2016, p. 24) afirmam que “cabe ao Estado

¹ Aqui há controvérsias entre os autores. Alguns pesquisadores defendem que essa política se constitui ao mesmo tempo em formação inicial, visto que muitos docentes não tinham a formação em nível de Ensino Superior, e continuada, para os docentes que tinham uma formação em nível superior, mas não necessariamente em Licenciatura, ou mesmo tinham uma licenciatura diferente da área em que atuavam na escola.

garanti-la como um direito dos profissionais da educação, direito que abrange a valorização profissional expressa na garantia de formação inicial e continuada, de salário, carreira e condições de trabalho”.

Com o exposto, é possível identificar o ponto de dúvida quanto à questão da garantia de participação dos professores em momentos formativos como levantado, porém esse ponto não distancia a importância de busca sobre a formação continuada, pois ao aprofundar no assunto e reconhecer a relevância do que Imbernón (2009) traz de reflexão ao longo de seu livro Formação continuada de professores, ao registrar que não se pode mais falar em formação continuada sem antes realizar a análise do contexto político-social, e reconhecer que temos pessoas envolvidas e que sua história e contexto social fazem parte do todo (Imbernón, 2009), fica claro que é preciso dialogar e agir com ações sobre o tema levando e consider a realidade docente .

Afinal, como registrado no caderno 6 do MEC (2016), os professores são os profissionais da educação que estão submersos na realidade escolar que tem mais propriedade para relatar a realidade do que vivem, desde situações de convivência pedagógica à estrutura e situação de trabalho como um todo, como afirmam Oliveira *et al.* (2016, p. 46): “eles têm muito a dizer também sobre a formação inicial e continuada, sobretudo quando articulada à realidade e às demandas concretas das instituições educativas”.

Assim, seguem afirmando que “os projetos, os programas e as ações nessa área devem buscar uma integração sistêmica, mas que dialogue com a realidade das instituições e com as necessidades e condições concretas de trabalho dos profissionais da educação” (Oliveira *et al.*, 2016, p. 46).

Essa ideia vem de encontro ao importante ponto de pensar uma formação continuada docente a partir do respeito à territorialidade e culturas locais. Esta concepção é defendida publicamente por António Nóvoa em entrevista concedida em um evento em Blumenau (Iten *et al.*, 2015, p. 564) que “O grande problema da formação continuada foi que historicamente ela foi organizada fora das escolas, porque as escolas não tinham condições”. Relatou que via esse ponto como desafiador por reconhecer que “a pessoa faz uma formação num determinado ambiente e depois é muito difícil transferir aquela formação que fez para o ambiente da escola.” (Iten *et al.*, 2015, p. 564). É preciso estar próximo, vivenciar, pensar, refletir e pôr em prática as ações de acordo com a viabilidade do momento.

Por sua vez Gatti *et al.* (2019, p. 40) colocam que “os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas”. Neste sentido, ofertar uma formação continuada não é simplesmente escolher um assunto porque está na moda, marcar data, hora e local e convocar os professores para

participarem de uma formação nos parâmetros que determinada pessoa escolheu sem ter conhecimento da realidade em que se vive. Assim como trabalhar com assunto “X” não será igual em todos os lugares; é preciso analisar a especificidade do todo que está envolvido, a necessidade do aprofundamento e a melhor metodologia a ser utilizada. Formar docentes é algo bem específico de cada território.

Como afirma Imbernón (2019. p. 9), “o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.” Ou seja, será preciso fazer análise de todo o contexto e não apenas de pontos separados e isolados.

Com isso, vale ressaltar que “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz” (Imbernón, 2009, p. 47), proporcionando crescimento e evolução dos envolvidos. Nessa lógica, como no mundo as coisas vão fluindo e evoluindo, no ambiente escolar também deve acontecer essas transformações e os atores envolvidos devem fazer parte de todo o processo construtivo.

Com a ideia de que a formação continuada de professores vai muito além do aprender e inovar, ou ainda de estudos de temas transversais, Imbernón (2010, p. 47) colocar que trata-se de uma “iniciativa que necessita de políticas e instituições de formação próximas aos professores”.

Tal proximidade e entendimento da realidade tende a propiciar oferta de formações continuadas que correspondam ao que se passa e se necessita no ambiente em questão. O ideal é que toda instituição de ensino garanta a participação de seus professores em ações de formação continuada que venham suprir as lacunas identificadas no contexto em específico, sem desconsiderar que “a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam” (Imbernón, 2016, p. 145)

É perceptível por todo o exposto que as instituições podem trabalhar com projetos que proporcionem a formação continuada de seus docentes, respeitando suas individualidades locais, podem ainda buscar parcerias e até mesmos recursos que possam custear a realização quando necessário [seja direto com a rede em que atuam ou por editais específicos que permitam ações relativas aos objetivos e percursos que podem percorrer]. Afinal, como traz Libâneo (2018, p. 188), “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Diante disso, fica explícito que é importante e essencial identificar os desafios do exercício docente, mas o ir além, refletir, buscar caminhos é essencial. Philippe Perrenoud (*apud* Libâneo, 2018, p. 188) afirma que “a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem

ser diagnosticados, explicados até resolvidos com mais consciência, com mais método”. E complementa sobre a limitação da prática reflexiva e das experiências profissionais não ir muito longe, “pois o professor em exercício precisa de saberes que não podem ser inventados em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas” (Perrenoud *apud* Libâneo, 2018, p. 188).

Existem instituições que reconhecem a importância do assunto e realizam formações pontuais e tem ainda aquelas que já tem uma política de formação continuada instituída, mas ainda tem o outro lado, o da busca da formação continuada acontecer pela iniciativa do docente. Apesar de reconhecer a importância de haver momentos reflexivos, oferta de cursos e momentos organizados e fomentados pela gestão da instituição, é válido reconhecer ainda a relevância da busca de conhecimentos específicos e aprimoramento contínuo partindo do professor.

Há a necessidade e efetividade da parceria entre profissional e instituição, pois há necessidade de diálogo e planejamento, uma vez que a existência de momentos formativos de forma continuada, como bem colocado por Libâneo (2018, p. 188), seja “responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”.

Isto proporciona a existência de diferentes ações ao longo da carreira para que a formação continuada do professor aconteça de forma permanente e não apenas pontual, quando estimulada ou imposta pela instituição em que trabalha. Imbernón (2016) ainda apresenta modelos em seu livro *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Aqui o destaque é para o “Modelo de formação permanente por projetos de inovação” – quando o professor se envolve em tarefas de projetos de inovação buscando melhorias para a escola, podendo resolver problemas gerais ou específicos relacionados à escola ou ao ensino da instituição; e o “Modelo de formação permanente pela pesquisa reflexiva” – nesse o professor identifica sua área de interesse para então coletar informações, trata os dados e realiza mudanças baseadas nos resultados de sua pesquisa (Imbernón, 2016).

Nessa vertente é possível identificar que os pontos essenciais para a formação continuada são: estar próximo ao território em que se pretende intervir (com a formação), reconhecer a realidade local, refletir sobre e envolver os atores para colocar o planejamento em prática. Afinal, de acordo com Imbernón (2016, p. 147),

acumulamos muita experiência e conhecimento durante muitos anos e o que sabemos nos permitiria criar planos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas e gerar novas

alternativas de futuro (não de reforma educacional pontual, mas de reforma permanente da educação), ao menos para imaginar um possível futuro e uma desejável nova formação permanente do professorado.

Este pensamento corrobora António Nóvoa (2019), quanto este discorre acerca da importância da vida profissional docente que se inicia na formação inicial, passando pela fase de valorização de seu conhecimento, até finalmente estar na escola em ambiente escolar e trabalhar de forma coletiva. Ainda de acordo com Nóvoa (2019, p. 204), “se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido ‘fora’ da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior”.

Acerca dos momentos formativos, Imbernón (2016, p. 147) se posiciona: “minha opinião é que a nova formação não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático teórica que o professorado realiza sobre sua própria prática”. E complementa: “Não duvido – e estou convencido disso – de que a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação” (Imbernón, 2016, p. 147).

Para concluir e seguir com a pesquisa sobre formação continuada de professores, acredito que esta

deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz (Imbernón, 2016, p. 148).

Precisa haver uma mudança e aperfeiçoamento geral, mas realizado a partir de dentro das comunidades escolares, das instituições, considerando-as territorialmente e culturalmente. Mas para isso é preciso, segundo Imbernón (2016, p. 147), “[...] pôr sobre a mesa o que se faz em sala de aula e na escola, o que implica não apenas mudar a localização, mas também a metodologia da formação permanente”. Assim, verifico que a equipe precisa estar disposta a mudar, a olhar as coisas sob uma nova ótica para identificação e construções de novos caminhos e avanços.

Lembrando ainda que conforme afirma Nóvoa (2019, p. 6), “nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica.” Que é preciso de estudos e bases científicas para inovar, que o fazer ou pensar diferente nos traz a possibilidade de uma nova forma de realizar a formação continuada de professores. Neste contexto, o autor defende que “em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Com esses pontos levantados, o autor identifica que é preciso um novo ambiente para a formação profissional docente, seja na formação inicial ou na continuada, afinal, os professores do século XXI precisam de atualização: “precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 6). Para que isso aconteça é essencial o trabalho baseado nos três pilares: professores, universidade e escola.

Por esses motivos é importante ter o trabalho colaborativo para potencializar a transformação da formação docente. Afinal,

o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada [e apesar de haver] muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas (Nóvoa, 2019, p. 10).

Assim, corroboro com Nóvoa (2019, p. 11) quando afirma: “a formação continuada [...] deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes”. Apesar de não dever “dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11), partindo da reflexão e da associação com a realidade do território em que os docentes atuam.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo diálogo e percepções vindas de estudiosos sobre o tema, fica claro que a formação continuada docente precisa ser realizada a partir de um trabalho colaborativo. Desta forma, para haver o crescimento e desenvolvimento profissional é necessário uma construção coletiva, com envolvimento do profissional (professor), escola (local de trabalho) e universidade (instituição de ensino), de modo que as formações sejam de forma contínua e permanente.

Assim, as necessidades dos territórios e profissionais que ali estão precisam ser (re)conhecidas e respeitadas, de forma a ter uma responsabilidade partilhada e envolvimento de todos, para que haja a tendência de um crescimento e amadurecimento de todos, com ganho geral, inclusive para os estudantes atendidos pelas escolas e professores envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá Barretto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do Professorado: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores [recurso eletrônico]. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ITEN, Ana Paula Oliveira; BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. António Nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 561-567, set. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em:
<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4649>. Acesso em: 08 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, 2019, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade [online], 2019b, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 4 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. F. de et al. Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: ações institucionais. Camaragibe-PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Cadernos Temáticos 6). Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Sexualidade e gênero: um compromisso de construção crítica e humanizada à escola

Marlova Gross da Silva¹

RESUMO

Considerando a gama de resistências e sofrimentos que enfatizam negativamente o assunto sexualidade e gênero, observa-se a necessidade dessas temáticas serem inseridas na ordem do dia no cotidiano escolar. No entanto, é importante ressaltar que se por um lado, a maioria dos professores que atuam nas escolas, não teve uma formação que propicie abordar o tema de maneira eficaz, por outro há a BNCC que invisibilizou o assunto. Por tanto, o escopo desse estudo é fazer uma reflexão que possa contribuir para avanços metodológicos que direcionem os procedimentos pedagógicos necessários para se trabalhar esse conteúdo, que é tema transversal. Compreende-se que velar ou discriminar essas questões, contribuem para a estigmatização de processos de comportamentos humanos. Causando impacto nos sujeitos que fogem dos padrões aceitos pela sociedade. Destaca-se, que a metodologia utilizada na realização deste artigo foi baseada em estudos bibliográficos dos autores: Freire (1967), Foucault (2010), Louro (1997), e de dissertações, publicadas nos últimos cinco anos, que abordam em seu bojo as questões de gênero e sexualidade in/visibilizadas nas instituições de ensino.

Palavras-chave: gênero; formação; docentes.

INTRODUÇÃO

É amplamente sabido que educar é um ato político e que por isso pode traduzir em sua prática os valores e códigos que foram construídos historicos e socialmente. Inclusive no que tange a diversidade humana e seus comportamentos Sexualidade e gênero são temas que devem fazer parte do currículo escolar e contemplar educandos desde a educação infantil. No entanto, depara-se com um paradoxo que remete a indagações de como essa temática está sendo abordada nos cursos de formação docente e de que maneira, superficial ou na complexidade e importância dos fatos. Pois, sem estofo consubstanciado não há educador que irá abordar de maneira qualitativa essas questões.

Corroborando, Santos (2018, p.55) infere que:

Há de se lembrar que a forma como a escola e o docente e a docente lidam com as questões de gênero e sexualidade, em sua maioria, parece ocorrer por intermédio da criação de perspectivas binárias e dualistas que promovem o aprisionamento das identidades dos e das discentes, perspectivas que, quando transgredidos, levam o professor e a professora a uma desorientação no lidar com esses questionamentos.

A falta de preparo e manejo dos docentes para tal questão reverbera em condutas cercadas por silêncios e medos, posturas constituídas pela falta de conhecimento critico e necessário. No entanto, ao estudar a BNCC os docentes não podem se servir de embasamento que os direcionem a objetivos concretos ou metodologias que corroborem pedagogicamente com seu trabalho, pois se compreende que a base nacional curricular cumpre a tarefa de invisibilizar a sexualidade e as questões. Nesta linha, parece

¹ Secretaria Municipal de Educação/Guaíba – RS/Lattes:9740360894676588

contraditório apenas culpabilizar a escola por não saber como tratar esse assunto intramuros. Conforme, Silva (et al. p. 171) “...a palavra gênero só foi encontrada no texto final da BNCC quando se refere a gênero textual/literário/musical....”

Refletindo a respeito, compreende-se que o documento normativo referência obrigatória para construção dos currículos nas escolas, não contempla a necessidade de desenvolvimento pedagógico e humano de um tema extremamente sensível e pertinente à sociedade. Entretanto, compreende-se que o texto da BNCC ao não apontar a temática, não está proibindo que a questão seja desenvolvida pela escola, até porque os mesmos estão citados nos temas transversais definidos pelo MEC.

Por isso, acredita-se que se no âmbito escolar, tenha que haver o empenho ético e a valorização de todos ao assunto, equipe diretiva e corpo docente da instituição escolar, a temática poderá ser diluída nos componentes curriculares de modo transversal. Uma vez que se entende a escola como um espaço para desenvolvimento de criticidade e que também legitima modelos.

Nesse sentido, Louro (1997, p.58) afirma que:

[...] através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles(as) que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos (as) a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos [...].

Compreende-se que, a aríete que pode impulsionar as mudanças que ocorrem na sociedade são forjadas dentro dos muros das escolas. Pois, esse como espaço democrático pode trabalhar temas pertinentes e profundos como a sexualidade e gênero, trazendo à tona as raízes que contextualizam de maneira distorcida tais conceitos. Contribuindo assim, para uma formação de saberes transformadores que promoverão a quebra de paradigmas preconceituosos. Entretanto, aos educadores cabe investir em conhecimentos prévios para que possam abordar esses tópicos de maneira libertadora e ética.

O CORPO COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Considerando a importância da temática em estudo, entende-se ser sendo construído em sociedade, para que seja adequado aos padrões e valores do contexto social do qual é partícipe. Sem a pretensão de abarcar todos os ângulos, desses estudos, será levantado aqui algumas questões que possam de maneira sucinta, apontar alguns aspectos da complexidade e amplitude do tema.

Como análise inicial, registra-se que através da observação dos corpos, ou seja, da maneira como são cuidados, se comportam e se apresentam os indivíduos passam a ser considerados pertencentes a determinados grupos e essa classificação aponta a inclusão ou exclusão dos sujeitos. Nesse sentido, Foucault (1987, p. 118) afirma que:

O corpo é docilizado para se tornar mais uma peça na grande máquina de produção. E, como qualquer produto de produção em massa, este corpo passa por vários estágios de confinamento até estar acabado: tudo começa como família, depois é necessário ir para a escola para aprender os primeiros rudimentos de obediência e produção; fábrica, produzir, trabalhar, ser lucrativo, ser eficiente.

Sob esta ótica, evidenciam-se os mecanismos intrínsecos que forjam e ditam formas aceitas de comportamentos que correspondam ao ideal social que não atrapalhe a ordem. Evidente, que dentro desse padrão o olhar para as questões de gênero é pejorativo, excludente e firmado para o processo de invisibilização. Um exemplo que pode ser ilustrado aqui é o julgamento social que se faz em relação aos homossexuais, uma vez que partem da idéia que os corpos nascem pré definidos e por isso devem seguir ao binarismo que determina os comportamentos esperados por quem tem a genitália feminina ou a genitália masculina. Nesse sentido, compreende-se que a sexualidade vai além da anatomia do corpo, sendo perpassado por modelos de construção social. No entanto, quando o corpo expressa um comportamento, diferente de suas marcas biológicas, o sujeito logo fica com estigma de “anormal”.

Conforme Santos (2018, p.56),

(...) é preciso uma maior conscientização da importância dos estudos de gênero e sexualidade na escola, embora essa ainda apresente uma realidade não condizente com a relevância e as ações observadas anteriormente devem ter a escola como prioridade da prática docente, capaz de formar cidadãos conhecedores de si mesmos e cidadãs conhecedoras de si mesmas, que reconhecerem as outras pessoas e o mundo em que vive, sendo esse o objetivo fundamental da Educação do século XXI.

Relevando o exposto, aprender sobre como o corpo se molda para atender os padrões sociais é sensivelmente importante, por que é o primeiro passo para construir uma nova instância de entendimento em relação ao ser humano que não corresponde ao “padrão” e por isso, são considerados contra a natureza. Sob essa ótica, se vislumbra a primordialidade de se realizar projetos e formações aos educadores para que estudos possam ser aprimorados nas escolas de educação básica contemplando a sexualidade como algo que faz parte da diversidade e que o binarismo é algo construído que infla comportamentos preconceituosos. Pois, Louro (2012, p.15-16), infere que o padrão normal estabelecido na sociedade é:

“homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo”, e gays e lésbicas serão descritos como desviantes da norma heterossexual”

O que logo nos remete a analisar de que modo esse padrão dito normal é divulgado e por quais mecanismos? Então um leque se abre, entre tantos canais de divulgação de referência ao que é “normal”, destaca-se a escola como peça propulsora de desigualdades, pois aborda em seus currículos modelos engessado que corroboram negativamente à inclusão de todos, privilegiando os ditos normais.

ESCOLA, SEXUALIDADE E GÊNERO

O que logo nos remete a analisar de que modo esse padrão dito normal é divulgado e por quais mecanismos? Então um leque se abre, entre tantos canais de divulgação de referência ao que é “normal”, destaca-se a escola como peça propulsora de desigualdades, pois aborda em seus currículos modelos engessado que corroboram negativamente à inclusão de todos, privilegiando os ditos normais. A escola como promotora da educação formalizada traz no bojo de seus conteúdos e metodologias representações de modelos que estão na sociedade, contribuindo muitas vezes à perpetuação de preconceitos construídos histórica e socialmente. Porque os professores podem ensinar para submissão reforçando pensamentos excludentes, como podem exercer postura que viabilize uma educação libertadora se ancorando em conteúdos e metodologias emancipatórias.

Freire (1967, p.39) afirma que “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” Dessa forma, fica explicitado a importância da escola abrir espaços de fala que possam oportunizar pontes entre o sujeito e a forma como sente e vivencia o mundo, através de uma postura crítica, situações segregadoras e limitantes da condição humana, poderão se ressignificadas, através do diálogo e conhecimento. Infere-se que compete ao professor desenvolver mecanismos que direcionem os educandos à reflexão elencando seus conceitos e valores. Entretanto, Santos (2018), Rastrelli (2019), Ramos (2020), Sombrio (2021), Santos (2022) e Jesus (2020) apontam em suas pesquisas que a escola ainda reproduz a exclusão de muitos, pois os docentes em seu desenvolvimento profissional apresentam lacunas que interferem na complexidade de sua atuação limitando-os a ensinagem de conteúdos programados.

Nesse sentido, se faz necessário se pensar também em se refletir sobre a formação continuada de professores, que seria a base para o aperfeiçoamento deste profissional que desempenha um papel de relevante importância na sociedade.

A respeito da formação e sensibilização dos docentes, Ramos (2020, p. 138) afirma que:

Constatai, pelos depoimentos, que o curso contribuiu para o desenvolvimento de capacidades inter-relacionais importantes como a construção de espaços de diálogo e de formas concretas de intervenção em situações escolares envolvendo questões de gênero, etnias e diversidades. Perceberam, em suas narrativas, o quanto esta "sensibilização" havia contribuído para a desnaturalização de determinados tipos de violências no contexto escolar e em sua dimensão pessoal.

Pois, considerando que para os estudantes o professor é uma referência, na prática de sua função, esse deve se empenhar para ter uma prática crítica, libertadora e sensível que o direcione à formação de cidadãos críticos, reflexivos a respeito de quem são, querem e qual sociedade desejam constituir, possibilitando aos alunos autonomia para construção de seu conhecimento.

Rastrelli(2019, p.80) infere que: “ Logo, o que eu penso que faz a escola ser possível, por exemplo, é criar este espaço de diálogo. Não podemos mais pensar a escola como forma de conhecimento hierárquico e vertical.”

Dessa forma, os conceitos e pressupostos levantados pelos alunos, devem ser tomados como marco para discussões, nunca rechaçando ou denegrindo opiniões, mas, propiciando espaços para debates, fomentando a criticidade.

Entretanto, importa emergir que os educandos também, trazem do seio de suas famílias estereótipos e valores já embutidos em suas idéias e comportamentos. Apontando com relevância o papel da família na construção de conceitos sexistas, sabe-se que esse como primeiro grupo social ao qual o sujeito pertence enraíza sua visão e valores na educação de suas crianças.

A pesquisa de Sombrio (2021) aponta que: É necessário, desse modo, pensar em formas de fazer com que as famílias participem mais do cotidiano das escolas, diminuindo a distância que ainda existe na relação família-escola. Evidencia-se ainda mais o quanto o trabalho sobre gênero e sexualidade nas escolas é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e com menos preconceitos.

Essa dicotomia poderá ser limitada e encontrar novos posicionamentos em espaços de debates e reflexões, pois a interação com outros grupos propicia novas interpretações e leitura de mundo. Neste viés, Silva e Souza, (2020, p.2) afirmam que: “... é na escola que se vislumbra o ambiente/espaço para questionar as verdades incontestáveis propagadas pelo discurso heteronormativo/branco.”

Ressalta-se, que os conceitos de sexualidade e gênero foram construídos e aceitos socialmente e em decorrência de modelos de sujeitos menino/menina, homem/mulher que foram sendo definidos ao longo dos anos. Sob esta ótica, entende-se que o ponto de partida para um trabalho de diminuição de preconceitos e desnaturalização de diferenças só será desenvolvido com propriedade, no espaço da escola. Por isso, inferir na formação e investimento cultural no professor é condição *sine qua non* para impulsionar debates consistentes e humanizadores, uma vez que a escola deve promover o crescimento dos estudantes e não a estagnação que a reprodução de conceitos ocasiona. Conforme aponta a Equipe do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2009, p.50):

“Os(as) educadores(as) não se dão conta de quão silenciosa e sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. E assim também é no que diz respeito aos livros didáticos às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos e aos currículos. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”.

Importante destacar que a sexualidade, como tema transversal poderá ser trabalhada, com o justo propósito da criticidade, ressignificada dos conceitos biológicos, pois, é uma proposta mais ampla que

trata da constituição do ser humano que ao nascer já está posto em um palco com papéis determinados por pré-conceitos. Nesse sentido, proporcionar leitura e espaço de debates nas salas de aula é de extrema pertinência, considerando que ali pode ser a única oportunidade de se garantir tal feito. Conforme Silva e Souza (2020, p.10) “... quando a escola não acolhe, não escuta, a quadra sustenta e ampara?” Salienta-se, a importância do acolhimento, no âmbito escola para que as crianças e adolescentes construam valores emancipados sobre as questões de sexualidade e gênero, para que cresçam com autonomia orientados ao bem-estar, livres de se serem jogados aos infortúnios da rua, da prostituição, violência....

Aponta-se que para esse movimento ocorra é necessário a perspicácia sensível de um educador que já tenha ressignificado seus saberes em relação a essa temática e assim saiba interferir com atividades que promovam o respeito às diferenças, desenvolvendo o senso de igualdade sem discriminação ou segregação.

Conforme, Santos (2018, p.56):

Aqui, os pontos observados majoritariamente se revelam como sendo necessária uma formação científica para o professor e a professora lidar com tais questões, e a sua consciência de não veicular seus próprios valores, opiniões e aspectos de crenças como verdades únicas, indiscutíveis ou considerá-los princípios a serem obedecidos.

Portanto, frisa-se que aos docentes deva ser oportunizado esse conteúdo desde a sua formação inicial, nos cursos de graduação para que os mesmos possam ir se apropriando desse tema e sigam engajados incluindo em suas formações futuras o aprimoramento, também, dessas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se nesse trabalho, a construção social do corpo, bem como as exigências que o relacionam a moldes de perfeição, sem a preocupação com a saúde, mas com o a estética superficial, exacerbando a aparência e negando a subjetividade sensível do ser.

A cumplicidade do espaço escolar, velando e corroborando a perpetuação de desigualdades, é algo que o estudo apresentou como sendo de mudança urgente, uma vez, que é o segundo grupo social a qual um indivíduo é inserido, não se pode deixar de afirmar que a mesma tem grandes responsabilidades no que tange a construção de gênero e sexualidade. Por essência, nada que é realizado dentro da escola é neutro, uma vez, que esse é um espaço político, por isso, é necessário que os docentes adotem posturas pedagógicas que proporcionem a emancipação dos estudantes em relação aos modelos preconceituosos.

Nesse sentido cabe aos mediadores do conhecimento, os professores afinarem no Projeto Político Pedagógico e nos demais documentos que registram os conteúdos que são elencados para se desenvolver em cada ano escolar, a temática sexualidade e gênero, com o objetivo de respaldar esse conteúdo tão

importante, mais polêmico, devido à alta complexidade de significados que apresenta para as famílias e sociedade de modo geral. Por outro lado, cabe reforçar, que o educador necessita ter formação para trabalhar esse tema com sensibilidade, sem agressão ou emitindo pareceres, atitudes que pode comprometer a eficácia da abordagem.

Sendo assim, é necessário, também, que os cursos de formação de professores enfatizem essa temática, valorizando a escola como sendo o espaço privilegiado e legitimado para se trabalhar questões de gênero e sexualidade. Pois, se a escola utilizar suas ações para problematizar os conceitos discriminatórios e segregadores que circulam na sociedade estará contribuindo à criação de uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF.2018
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.
- CLAM, Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, 2009
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhate. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes,1987, p.118.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- RAMOS, LEONARDO DE MIRANDA. Dissertação: “O GDE MUDOU A MINHA VIDA!”: SUBJETIVIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE REDES DE RESISTÊNCIA ENTRE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA EM SANTA CATARINA. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.
- RASTRELLI, Amanda Neves. Dissertação:Escola, gênero, sexualidade e colonialidade: Intersecções possíveis. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Aprovada em 15 de fevereiro de 2019.
- SANTOS,DEISY CHRISTINA MOREIRA.Dissertação: A IMPORTÂNCIA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE. Faculdade EST / Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Teologia. São Leopoldo, 2018.:
- SANTOS, Danilo Besteti. Dissertação: A “ESCOLA SEM PARTIDO” NO ESPÍRITO SANTO E SEUS DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE. Universidade de Vila Velha, 2020
- SILVA, Denise Quaresma da; SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. ESCOLA, ESPAÇO DE TRAVESTI? QUANDO A ESCOLA NÃO ACOLHE, NÃO ESCUTA, A QUADRA SUSTENTA E AMPARA? VIII Congresso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria /2020
- SILVA, Juliana Collares da. MARASCHIN,André de Azambuja.FUNARI,Catiúcia Anselmo.MELLO,Elena Maria Billig.JUNQUEIRA,Sonia Maria da Silva. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020. Doi: 10.14295/de.v8i2. 12104 E-ISSN: 2358-8853
- SOMBRIIO, Paulo Biazetto Machado. Gênero e sexualidade na escola: o que familiares de adolescentes pensam a respeito? 07/07/2021

TECNOLOGIA E O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Marta Célia Chaves Cavalcante¹, Laane Lima Queiroz², Vânia Freitas Lopes³, Maria Ivanira Santos de Oliveira⁴, Manuella Alessandra Aleixo Costa⁵

RESUMO

O presente estudo aborda a relação entre tecnologia e desempenho dos estudantes por ser um tema complexo e multifacetado, que tem sido amplamente estudado e debatido nas últimas décadas. A tecnologia, especialmente a internet, proporciona aos estudantes um acesso quase ilimitado a informações e recursos educacionais. Isso pode ser uma ferramenta valiosa para pesquisa e aprendizagem independente, permite que os educadores personalizem o ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. O questionamento do estudo foi: Como as tecnologias se refletem no desempenho dos estudantes? O objetivo geral é apresentar como as tecnologias educacionais podem enriquecer a experiência de aprendizado e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado. Como objetivos específicos o artigo traz conceitos e entendimentos de hipertextos e hiper mídias, apresenta as transformações cognitivas na geração de games e faz um comparativo dos estilos de aprendizagem entre o milênio anterior e atual. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Parte superior do formulário

Palavras-chave: Tecnologia, desempenho, estudantes.

APRENDIZADO INTERATIVO

A aprendizagem interativa é uma abordagem educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-os ativamente na construção do conhecimento por meio de interações contínuas e dinâmicas. Esse método vai além do modelo tradicional de ensino, mas nenhum dos alunos eram meros receptores passivos de informações.

No aprendizado interativo, os alunos são incentivados a participar ativamente das aulas, fazer perguntas, buscar respostas, resolver problemas e colaborar com seus colegas. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais envolvente e motivador, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação. (Rolkouski, 2013).

Tecnologias modernas desempenham um papel fundamental no aprendizado interativo. Plataformas online, recursos multimídia, simulações interativas e ferramentas de colaboração possibilitam que os alunos explorem conceitos de maneira prática e visual, tornando o aprendizado mais tangível e significativo. Além

¹ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

² Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

³ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

⁴ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

⁵ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

disso, a aprendizagem adaptativa, que ajusta o ritmo e o conteúdo com base no progresso individual do aluno, é uma parte importante desse processo (Sunaga e Carvalho, 2015).

No processo de aprendizagem interativa os hipertextos fundamentam a linguagem digital, por possuir conjuntos ordenados de documentos integrados, que desempenham a função de páginas não numeradas e oferecem diversas informações sobre um tema específico. Porém, depende como cada pessoa aprofunda e busca detalhar seus conhecimentos. Assim, é aceitável clicar nas páginas e procurar aprofundar seu conhecimento a respeito de um determinado assunto, até o momento que achar que já tem informação suficiente. Portanto, alguns podem apenas “navegar” pelas páginas realizar uma leitura breve somente para ter uma ideia superficial sobre um tema específico (Kenski, 2012).

Kenski (2012) expõe que o hipertexto é o progresso do texto linear. Desta forma, se houver no meio desse conjunto de textos diversas mídias como: sons, fotos e vídeos, pode-se afirmar que é um documento multimídia conhecido também por hipermídia.

Hipertextos e hipermídias reconfiguram as formas como lemos e acessamos as informações. A facilidade de navegação, manipulação e liberdade de estrutura estimulam a parceria e a interação com o usuário. Ao ter acesso ao hipertexto, você não precisa ler tudo o que aparece na tela para depois seguir em frente. A estrutura do hipertexto permite que você salte entre os vários tipos de dados e encontre em algum lugar a informação de que precisa. Com a hipermídia, acessam-se informações em uma variedade enorme de formatos. É possível assistir um vídeo, ver imagens de vários ângulos, fotos, desenhos, textos, sons, poesias; enfim, hipertextos e hipermídias realizam sínteses e se articulam. Mas é você que dá os saltos entre os muitos tipos de informação disponíveis e define o caminho que mais lhe interessa para aprender (KENSKI, 2012, p. 32-33)

Nota-se que o desempenho dos alunos utilizando as tecnologias depende do seu interesse ou motivação para buscar o conhecimento de um tema, pois podem aprofundar ou somente fazer uma verificação básica de um assunto específico (Kenski, 2012).

O papel do educador no aprendizado interativo é o de um facilitador e guia, em vez de um transmissor de informações. Os professores criam ambientes de aprendizagem que incentivam a participação ativa, projetam atividades desafiadoras e estimulam reflexões significativas. Eles lá para orientar os alunos, têm dúvidas e fornecem suporte quando necessário, promovendo uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno. Além disso, o aprendizado interativo também prepara os alunos para as demandas do mundo real, onde a capacidade de aprender de forma contínua, colaborar com outras pessoas e resolver problemas complexos é fundamental. Essas são habilidades essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

TRANSFORMAÇÕES COGNITIVAS NA GERAÇÃO DE GAMES

As transformações cognitivas na geração de jogos têm sido notáveis e impactantes ao longo das últimas décadas. Com os avanços tecnológicos e a crescente compreensão das ciências cognitivas, os desenvolvedores de jogos têm explorado diversas maneiras de melhorar a experiência do jogador, tornando-a mais envolvente, desafiadora e imersiva. A aplicação de algoritmos de inteligência artificial tem permitido a criação de mundos virtuais mais dinâmicos e adaptativos. Os sistemas de geração processual permitem a criação automática de conteúdo, como mapas, níveis, personagens e até as mesmas histórias. Isso não apenas economiza tempo para os desenvolvedores, mas também oferece aos jogadores uma experiência mais única a cada partida (Mattar, 2010).

A compreensão dos perfis e preferências dos jogadores permitiu a adaptação da experiência de jogo de acordo com o estilo e nível de habilidade de cada indivíduo. Os sistemas de aprendizado de máquina podem analisar o comportamento do jogador e ajustar a dificuldade, oferecer dicas personalizadas e sugerir desafios relevantes para manter o jogador engajado.

A realidade virtual e a realidade aumentada revolucionaram a maneira como os jogos são experimentados. A análise profunda fornecida por RV coloca os jogadores no centro da ação, enquanto a RA mescla elementos do mundo real com elementos virtuais, transformando o ambiente ao redor do jogador em um cenário de jogo. Essas tecnologias têm um grande impacto nas funções cognitivas, exigindo dos jogadores uma interação mais sensorial e espacial (Marçal e De Carvalho Barros, 2023)

Neurofeedback e Interface Cérebro-Computador (BCI) embora ainda em projetos e pesquisas iniciais, tem o potencial de transformar completamente a forma como interagimos com os jogos. Essas tecnologias permitem que os jogadores controlem elementos do jogo diretamente com o pensamento ou reajam a estímulos cerebrais. Isso pode levar a experiências de jogo altamente imersivas e personalizadas, ao mesmo tempo em que desafia as habilidades cognitivas do jogador (Marçal e De Carvalho Barros, 2023)

Os jogos têm sido cada vez mais utilizados como ferramentas educacionais. Através de mecânicas de jogo envolventes, os jogadores podem aprender novas habilidades, resolver quebra-cabeças complexos e explorar conceitos acadêmicos de maneira prática e interativa. Isso demonstra como os jogos podem catalisar transformações cognitivas ao tornar o processo de aprendizagem mais participativo e divertido (Batista e Barcelos, 2015).

Jogos contemporâneos frequentemente oferecem narrativas ramificadas, onde as escolhas dos jogadores envolvem o desenvolvimento da história. Essa abordagem exige que os jogadores considerem as

implicações de suas decisões, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de raciocinar sobre consequências a curto e longo prazo.

Prensky (2007 como citado em: Mattar, 2010, p. 11) apresenta as transformações que ocorre nos jovens (geração de games) referente ao estilo cognitivo, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Transformações cognitivas na geração de games



Fonte: Adaptado de Prensky (2007 como citado em: Mattar, 2010, p. 11)

Mattar (2010) descreve que o currículo para atender os estudantes do futuro deve incluir a utilização de hardware, software, robótica, genoma e nanotecnologia fazer a inserção dessas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, quebrando paradigmas da tecnologia entre professores e alunos.

Em suma, as transformações cognitivas na geração de jogos refletem a interseção emocionante entre tecnologia e psicologia. À medida que os jogos avançam a evoluir, é provável que novas abordagens surjam,

desafiando e expandindo ainda mais habilidades nossas cognitivas enquanto nas experiências de entretenimento e aprendizagem inovadoras.

TECNOLOGIAS X DESEMPENHO EDUCACIONAL

O desempenho da geração net que aprende executando, trabalha em grupo e por meio de interação. Vistos como multitarefas, avançados na forma de explorar o conhecimento, são interativos, utilizam a multimídia e com perspectiva de amplo benefício no aprendizado adquirido. Plataformas de aprendizagem online podem adaptar o conteúdo com base no progresso de cada aluno os aplicativos, softwares educacionais e plataformas de ensino online oferecem oportunidades para o aprendizado interativo, que podem ser mais envolventes e eficazes do que os métodos tradicionais de ensino (Matar, 2010)

A tecnologia facilita a comunicação e colaboração entre estudantes, professores e colegas de todo o mundo e a evolução tecnológica refletiu diretamente nos estilos de aprendizagem ao longo do tempo. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos, como smartphones e redes sociais, pode ser uma distração significativa para os estudantes e prejudicar seu desempenho acadêmico, mas se bem utilizado por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem podem contribuir no desempenho dos alunos com a otimização de tempo e conteúdo (Pescador 2012)

No Quadro 1 será retratado a diferença no desempenho dos alunos do novo milênio e do milênio anterior referentes aos estilos de aprendizagem.

Quadro 1 – Estilos de aprendizagem – novo milênio e milênio anterior

Estilos de aprendizagem do novo milênio	Estilos de aprendizagem do milênio anterior
Fluência em múltiplas mídias; valoriza cada uma em função dos tipos de comunicação, atividades, experiências e expressões que ela estimula.	Centra-se no trabalho com uma mídia única, mais adequada ao estilo e às preferências do indivíduo.
Aprendizado baseado em experiências de pesquisa, peneira e síntese coletiva, em vez da localização e absorção de informações em alguma fonte individual melhor; prefere aprendizado comunal em experiências diversificadas, tácitas e situadas; valoriza o conhecimento distribuído por uma comunidade e em um contexto, assim como o conhecimento de um indivíduo.	Integração individual de fontes de informação explícitas e divergentes.
Aprendizado ativo baseado na experiência (real e simulada) que inclui oportunidades frequentes para reflexão (por exemplo, infundindo experiências na simulação Virtual University, em um curso sobre	Experiências de aprendizagem que separam ação e experiência em fases distintas.

liderança em universidade); valoriza estruturas de referência bicêntricas (em que é possível enxergar os objetos por dentro e por fora) e imersivas que infundam orientação e reflexão no aprendizado pelo fazer.	
Expressão por meio de teias não lineares e associativas de representações em vez de histórias lineares (por exemplo, criar uma simulação e uma página Web para expressar a compreensão em vez de escrever um artigo); usa representações envolvendo simulações ricamente associadas e situadas.	Usa multimídia ramificada, mas altamente hierárquica.
Codesign de experiências de aprendizado personalizadas para necessidades e preferências individuais.	Enfatiza a seleção de uma variante precustomizada de uma gama de serviços oferecidos.

Fonte: Mattar (2010, p. 13).

A disponibilidade de tecnologia pode não ser igual para todos os estudantes, o que pode criar disparidades no acesso a recursos educacionais e afetar o desempenho acadêmico, a segurança online é uma preocupação, especialmente para estudantes mais jovens, devem ser educados sobre como usar a tecnologia de forma segura e responsável.

A tecnologia é uma ferramenta poderosa, mas não é uma solução mágica para todos os problemas educacionais e deve ser usada de forma eficaz e complementar a outras estratégias de ensino, avaliar o desempenho dos estudantes, por meio de testes online, análise de dados e sistemas de gestão de aprendizagem. O uso da tecnologia na educação também pode preparar os estudantes para carreiras futuras, muitas das quais exigirão habilidades tecnológicas. (Moran; Maseto e Behrens, 2013).

Em resumo, a tecnologia pode ter um impacto significativo no desempenho dos estudantes, tanto positivo quanto negativo, dependendo de como é usada. É importante que educadores, pais e estudantes compreendam os benefícios e desafios associados à tecnologia na educação e busquem abordagens equilibradas que promovam o aprendizado

CONCLUSÃO

Na última análise, este artigo explorou a relação entre a tecnologia e o desempenho dos estudantes, revelando uma paisagem complexa e em constante evolução. As evidências apresentadas sugerem que a integração cuidadosa da tecnologia na educação pode oferecer vantagens significativas, incluindo o acesso a recursos abrangentes, a promoção do engajamento ativo e a melhoria das habilidades digitais tão essenciais na sociedade moderna. No entanto, também foi apresentado que o uso indireto da tecnologia,

sem um planejamento pedagógico adequado, pode resultar em distrações, falta de interação interpessoal e até mesmo impactos negativos no desempenho acadêmico.

Portanto, é crucial adotar uma abordagem equilibrada, onde a tecnologia seja utilizada como uma ferramenta aprimorada do processo de aprendizagem, em vez de um substituto completo para métodos tradicionais. Os educadores desempenham um papel vital na orientação dos alunos sobre o uso responsável da tecnologia e na implementação de estratégias que maximizam seus benefícios educacionais. Além disso, uma pesquisa contínua neste campo é essencial para entender melhor os cenários em mutação e adaptar as abordagens educacionais de acordo.

À medida que avançamos em uma era cada vez mais tecnológica, a colaboração entre educadores, pesquisadores, pais e alunos é fundamental para garantir que a tecnologia seja uma aliada eficaz no desenvolvimento acadêmico e no crescimento pessoal dos estudantes. Na última análise, a otimização do uso da tecnologia em sala de aula requer uma abordagem informada, flexível e centrada no aluno, visando capacitar os estudantes para um futuro em que habilidades digitais e conhecimento tradicional estejam harmoniosamente integrados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. C. F.; BARCELOS, G. T. ANÁLISE DO USO DO CELULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41696. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41696>. Acesso em: 26 ago. 2023.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARÇAL, Edgar; DE CARVALHO BARROS, Meline Mesquita. PERSPECTIVAS EM NEUROEDUCAÇÃO. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Edgar-Marcal/publication/372410316_PERSPECTIVAS_EM_NEUROEDUCACAO_a_utilizacao_da_interface_cerebro-computador_como_ferramenta_na_aprendizagem/links/64b54e3fc41fb852dd7d7200/PERSPECTIVAS-EM-NEUROEDUCACAO-a-utilizacao-da-interface-cerebro-computador-como-ferramenta-na-aprendizagem.pdf Acesso em: 20-ago-2023

MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAN, J.M.; MASETO, M.T., e BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica (21ª ed.). Campinas-SP: Papirus. 2013

PESCADOR, C.M. *Alunos nativos digitais e Professores imigrantes digitais* (pp.15-30). In: E.M.S. Sores, y L. Petarnella (Coord). *Cotidiano escolar e tecnologias: tendências e perspectivas*. Campinas-SP: Editora Alínea. 2012

ROLKOUSKI, E. *Tecnologias no ensino de Matemática*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. *As tecnologias digitais no ensino híbrido*. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

EDUCAÇÃO INCLUSA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Marta Célia Chaves Cavalcante¹, Manuella Alessandra Aleixo Costa ², Ricardo Cesar de Oliveira Borges ³, Francisco Renato Sousa Silva⁴, Danilo Alves Veras Ferreira⁵

RESUMO

A inclusão educacional é uma questão fundamental no contexto das políticas públicas brasileiras. Este artigo aborda a interseção entre a educação inclusiva e as políticas públicas no Brasil, destacando da promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais. O questionamento do estudo foi: Como a educação inclusiva esta abordada nas políticas públicas brasileiras? O objetivo geral é apresentar as políticas públicas adotadas no Brasil no que tange a educação inclusiva. Como objetivos específicos disserta sobre o Plano Nacional de Educação e explana sobre o atendimento educacional especializado. Trata-se de uma pesquisa documental, exploratória, descritiva e explicativa. O artigo destaca a importância de um compromisso contínuo com a inclusão educacional por parte das autoridades públicas, instituições de ensino e a sociedade, enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos de todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação, políticas, públicas

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento estratégico criado no âmbito do Brasil para orientar as políticas educacionais do país ao longo de um período determinado. O objetivo central do PNE é estabelecer metas, estratégias e ações que visem a melhoria da qualidade da educação em todas as suas etapas e modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O PNE é um reflexo do compromisso do governo e da sociedade com o desenvolvimento educacional do país, levando em consideração as necessidades e desafios da realidade brasileira. Ele foi elaborado a partir de um amplo debate envolvendo diversos setores da sociedade, como educadores, gestores, pesquisadores, estudantes, pais e representantes de entidades da área educacional.

No dia 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 sancionou o 1º PNE (Plano Nacional de Educação), seu prazo de vigência de 2001 a 2010 e foram estabelecidas 8 metas (BRASIL, 2001a). Porém, dentro dessas 8 metas não consta nada específico para a área da educação inclusiva.

O 2º PNE com vigência de 2014 a 2024 promulgado na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 apresenta 12 artigos, porém com um total de 20 metas conforme figura 1.

Figura 1 – Metas do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024

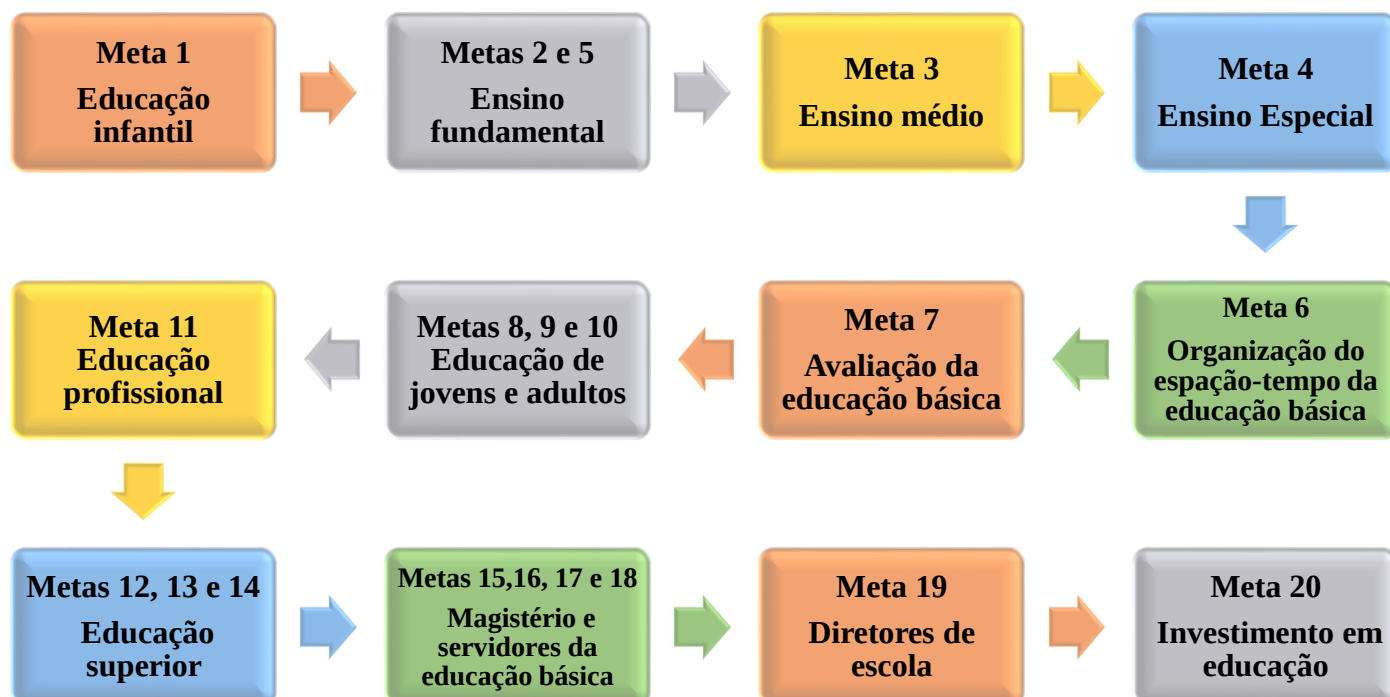
¹ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

² Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

³ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

⁴ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.

⁵ Centro Universitário Mauricio de Nassau Fortaleza.



Fonte: Adaptado de Saviani, 2014, p. 84.

O PNE é construído a partir de um amplo processo de consulta e participação da sociedade civil, envolvendo educadores, estudantes, pais, pesquisadores e representantes de diferentes setores da sociedade. Esse processo democrático permite que as metas e estratégias definidas no plano reflitam as demandas e necessidades reais da população. (CROCHICK, COSTA e FARIA, 2020)

Segundo o PNE 2014-2024 a Meta 4 possui dois objetivos:

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (INEP, 2015, p. 67-68)

O cumprimento das metas condicionais do Plano Nacional de Educação é um desafio complexo, que exige o comprometimento de governos, instituições educacionais e de toda a sociedade. Além disso, é fundamental que haja acompanhamento e avaliação constante para garantir que as metas sejam atingidas e que a educação no Brasil continue avançando rumo à qualidade e à equidade.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001-2010 e de 2014-2024 foram criados para determinar metas e diretrizes que contribuíssem para o progresso da educação no país. Considerando que todos têm direito a educação e ao ensino com qualidade.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido nas escolas que tem como objetivo promover a inclusão e garantir a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. A AEE é uma estratégia prevista na legislação brasileira, mais especificamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (MAIA e FREIRE, 2020)

Para as autoras Martinez, Oliveira e Moscato (2015) afirmam que os educadores precisamos buscar a melhor forma de atender os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. Assim, complementa que é necessário “articular e implementar ações que venham auxiliar o desenvolvimento deste aluno, através de práticas avaliativas diferenciadas, a adaptação curricular baseada no interesse e aprendizagem do aluno” (MARTINEZ; OLIVEIRA; MOSCATO, 2015, p. 53).

A Resolução CNE/CEB nº 02/01 em suas diretrizes cita que:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001b).

Segundo González (2002) em suas pesquisas expõe que a Educação Especial tem que analisada e principalmente a parte do currículo, assim afirma que precisa realizar as cinco etapas obedecendo os seguintes critérios:

Justificativa: A partir da reflexão sobre realidade educacional, seria necessário posicionar-se em relação a cada situação e às necessidades que deva derivar, para estabelecer as finalidades que se pretende alcançar.

Planejamento: Trata-se de converter as ideias iniciais em ações conscientes e reflexivo-críticas. Com base nisso, seriam determinados os passos a seguir, as implicações pessoais e organizativas, os recursos etc.

Adaptação/Adequação: Assumir um desenvolvimento curricular a partir da realidade proporcionada pelas necessidades detectadas.

Desenvolvimento: Colocar em prática a proposta curricular, o que implica buscar permanentemente soluções para superar os obstáculos que possam surgir.

Controle/Avaliação: Considera a fase mais importante para aperfeiçoar o processo curricular

(GONZÁLEZ, 2002, p. 139).

Analisando as cinco etapas exposta por Gonzáles (2009) observa-se que para criar uma estrutura de atendimento educacional para pessoas com deficiência deve ser pensado na estrutura física, assim, como pensar nos recursos humanos especializado para atender os alunos portadores de deficiência e a preparação como profissional para suprir as necessidades que possam surgir no cotidiano.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no artigo 1 expõe que para haver a implementação do Decreto nº 7.611/2011, que os “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado possui “como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011 possui em seu artigo 1 afirma que:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - Aprendizado ao longo de toda a vida;

III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2011)

A AEE busca criar condições para que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam participar ativamente do processo educacional, respeitando suas especificidades e necessidades. Esse atendimento é realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização regular, ampliando as oportunidades de aprendizagem e à promoção do desenvolvimento das potencialidades desses alunos. (SILVA e GARCEZ, 2019)

Dentro do AEE, são oferecidos recursos, estratégias e materiais didáticos diferenciados, de acordo com as características de cada aluno. Profissionais especializados, como professores de educação especial, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros, podem compor a equipe responsável por planejar e executar as atividades de atendimento.

Para complementar o Decreto nº 7.611/2011 cita que

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

A Educação Especial tem que ser efetiva e a inclusão não pode ocorrer somente como uma inserção numa sala comum. Para a inclusão de um aluno especial numa escola é necessário a preocupação de familiares e do grupo pedagógico escolar que tem que pensar constantemente na sua inserção, permanência e principalmente na qualidade de ensino. O ambiente escolar deve ajudar no desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno (MARTINEZ; OLIVEIRA; MOSCATO, 2015).

Vale ressaltar que a implementação do AEE é um direito assegurado por lei a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, e as escolas têm a responsabilidade de oferecer esse serviço de forma adequada e inclusiva. Portanto, o AEE é uma ferramenta importante para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e limitações.

CONCLUSÃO

Em conclusão, fica evidente que a promoção da educação inclusiva requer um compromisso contínuo e abrangente por parte das políticas públicas. Ao longo deste artigo, exploramos como abordagens inclusivas não apenas beneficiam indivíduos com deficiências ou necessidades especiais, mas enriquecem todo o sistema educacional e a sociedade como um todo. As políticas públicas desempenham um papel vital ao estabelecer diretrizes claras, alocar recursos adequados e criar um ambiente propício para a implementação eficaz de práticas inclusivas.

No entanto, é crucial considerar que a educação inclusiva é um processo complexo que exige colaboração entre educadores, familiares, comunidades e autoridades governamentais. Políticas públicas bem-sucedidas devem ser flexíveis, adaptando-se às mudanças nas necessidades da população e nas

abordagens pedagógicas. Além disso, é essencial manter um diálogo constante com todos os intervenientes envolvidos, garantindo que as políticas evoluam de acordo com as exigências da realidade educacional.

Neste sentido, a implementação eficaz de políticas públicas de educação inclusiva requer a capacitação adequada de professores e profissionais de educação, o desenvolvimento de recursos educativos diversificados e acessíveis, bem como a criação de infraestruturas físicas e tecnológicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Ao adotar uma abordagem holística e voltada para os direitos, as políticas públicas podem criar um ambiente no qual cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, independentemente de suas características.

Na última análise, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva começa pela educação, e as políticas públicas desempenham um papel fundamental nesse processo. Ao considerar a diversidade como um valor e promover a igualdade de oportunidades no âmbito educacional, as políticas públicas podem não apenas transformar a maneira como aprender, mas também desempenhar um papel específico na construção de um futuro mais justo, igualitário e empoderador para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (2001a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (2001b) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%2C%20o%20atendimento%20educacional,n%C2%BA%209.394%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de%20. Acesso em: 18 ago. 2023.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2023

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Educação: Teoria e Prática, v. 30, n. 63, 2020.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062020000100075&script=sci_arttext

Acesso em: 14 ago.2023

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de base. 2015. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20

ago. 2023

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação

inclusiva. Revista Exitus, v. 10, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100100&script=sci_arttext)

[94602020000100100&script=sci_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100100&script=sci_arttext) acesso: 22 ago. 2023

MARTINEZ, Lucas da Silva; OLIVEIRA, Everton Fêrrêr de; MOSCATO, Jarbas Parise. Educação inclusiva: apontamentos sobre a história, políticas e práticas de inclusão na escola. Diálogo, n. 30, p. 43-54, 2015. Disponível em: [www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-9024.15.13)

[9024.15.13](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-9024.15.13). Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva. A escola, v. 3, 2019. Disponível em:

https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf Acesso: 22 ago.2023

Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de Rio Grande: caracterizações e ações formativas na área das Ciências da Natureza

Camila Salgado Lemke¹, Gionara Tauchen² Daniele Simões Borges³

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar o Projeto Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (FURG): Tempos e espaços curriculares de formação, bem como o Subprojeto Interdisciplinar – Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza. A metodologia segue abordagem qualitativa, realizou-se pesquisa documental nos documentos: a) Projeto Institucional – FURG; b) Subprojeto Interdisciplinar – Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza. Posteriormente, para o tratamento de dados e construção do metatexto desenvolveu-se análise de conteúdo. Dessa forma, foi possível constatar a partir dos resultados obtidos a relação de interdisciplinaridade no Subprojeto, bem como, a compreensão sobre as ações formativas desenvolvidas pelo PRP da FURG, que possuem como aspecto diferenciado a realização de oficinas realizadas em parcerias com os diferentes subprojetos e núcleos. Dessa forma, apontamos como potencial principalmente a característica de trabalho interdisciplinar do grupo que atua de forma indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, promovendo a autonomia e reflexão dos residentes de forma coletiva.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação inicial; Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído em 2018 e é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como principal objetivo promover a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior a partir da imersão dos residentes no contexto da escola pública de Educação Básica, chamada de escola-campo (BRASIL, 2018).

As adesões ao PRP ocorrem a partir de editais públicos, assim as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas precisam elaborar projetos que vão ao encontro com a proposta do PRP, seguindo a orientação dos editais (BRASIL, 2018). O projeto institucional é constituído de subprojetos, os mesmos são construídos de acordo com as características e intencionalidades das licenciaturas das IES, podendo ser articulado exclusivamente a um curso, ou articulado com demais licenciaturas, os chamados projetos interdisciplinares. Assim, após a aprovação do projeto institucional e seus subprojetos, os mesmos devem ser desenvolvidos de forma articulada com as escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

O PRP possui até o momento duas edições finalizadas e uma em andamento, a primeira ocorreu no edital 06/2018 e a segunda no edital 01/2020 e a última no edital 24/2022. A Universidade Federal do Rio

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

³ Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Grande (FURG) foi contemplada pelo segundo e terceiro editais. Salienta-se que a escolha do edital 01/2020, em razão do mesmo ser o único edital já encerrado que a Instituição foi contemplada.

Assim, é foco deste estudo o edital 01/2020, intitulado: Projeto Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (FURG): Tempos e espaços curriculares de formação, bem como o Subprojeto Interdisciplinar – Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza. Dessa forma, temos como objetivo geral apresentar o Projeto Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (FURG): Tempos e espaços curriculares de formação, bem como o Subprojeto Interdisciplinar – Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza. Assim, emerge a seguinte questão de pesquisa: Que experiências formativas vêm sendo promovidas aos licenciandos da área das Ciências da Natureza, junto ao Programa de Residência Pedagógica na FURG?

Para Gatti (2021), até o momento não se tem análises suficientes sobre o impacto amplo do PRP na formação inicial dos professores do país. Logo, a autora destaca a ampliação das pesquisas e relatos de experiência sobre o programa, e que muitas vezes essas elencam a efetiva integração da relação prática-teoria na formação dos residentes, corroborando com a premissa do programa que é a contribuição para o percurso formativo dos residentes (GATTI, 2021; MELO, 2020). Gatti (2019;2021), Pimenta (2017) e Libâneo (2015), demonstram a importância da renovação da formação inicial, possibilitando a formação de professores para o enfrentamento da complexidade do contexto escolar. Além disso, Gatti (2019; 2021) atribui aos componentes curriculares das licenciaturas a delimitação nos fundamentos educacionais, assim a dimensão teórica tende a secundarizar as experiências práticas.

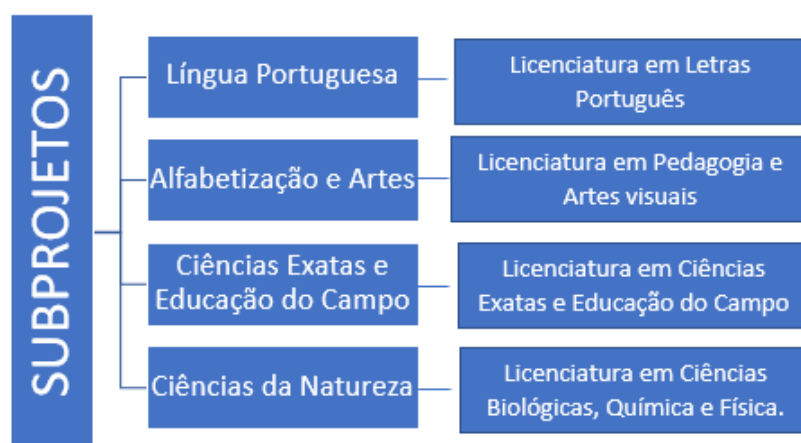
Dessa forma, discussões realizadas durante o processo formativo são realizadas a partir de um contexto distorcido da realidade. Assim, o PRP, representa uma oportunidade da imersão na realidade escolar, integrando a teoria-prática, contribuindo com o processo formativo através da vivência da realidade da escola. Assim, a participação dos residentes no PRP pode conferir um adiantamento com várias questões específicas da escola, que possivelmente não seriam vivenciadas em outro local que não a escola campo. Nesse sentido, trazemos a contribuição da pesquisa de Barcelos dos Santos et al (2020, p. 49), em que afirma que “95% dos entrevistados disseram ter possibilidade de construir saberes através do Programa, somente 5% discordaram com essa ideia”. O que nos remete, a necessidade de abordar novos estudos referentes ao tema, visto que o mesmo ainda recente instituído pode representar indicativo de relevância para seu público alvo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa, segundo Neves (1996), ela constitui um conjunto de técnicas interpretativas que objetivam descrever e a decodificar aspectos de uma organização complexa quanto aos seus significados. Além disso, utilizamos a análise documental, para SáSilva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Assim, analisamos os seguintes documentos: a) Projeto Institucional – FURG: Tempos e espaços curriculares de formação; b) Subprojeto Interdisciplinar – Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), constituída pelas fases de: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse sentido, após o processo de análise foi elaborado o metatexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, intitulado “Tempos e espaços curriculares de formação: constituindo professoralidades”, assume como ênfase “a responsabilidade e compreensão das inter-relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Nessa direção, como forma de orientar o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade assume como vocação institucional o ecossistema costeiro e oceânico” (FURG, 2020, p.1). Assim, o PRP da FURG é composto por um subprojeto constituído por um curso de Licenciatura e três subprojetos interdisciplinares, conforme imagem a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 1 – Imagem construída para apresentar os subprojetos do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como seus subprojetos.

A partir desses subprojetos, o PRP da FURG tem como objetivo geral oportunizar aos licenciados uma formação que promova a articulação entre teoria e prática profissional docente, por meio da imersão no contexto escolar e da criação e participação em práticas inovadoras, inclusivas e interdisciplinares, favorecendo a construção da professoralidade em redes de aprendizagem colaborativa.

O PRP de maneira geral tem como princípio o desenvolvimento da articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Entretanto, a FURG demonstra estender sua intencionalidade para além. Assim, para Blaszkó (2021, p.5) as práticas inovadoras “possibilitam que professores e alunos possam produzir, questionar, construir e criar conhecimentos. Além disso, favorece a construção de conhecimentos e experiências juntamente aos seus pares”. Nesse sentido, possibilitar aos residentes o desenvolvimento de práticas inovadoras, sendo ou não centradas em metodologias ativas de aprendizagem, essa intencionalidade representa o compromisso com a educação transformadora que podem trazer contribuições para ressignificar a prática pedagógica dos futuros professores.

Além disso, a interdisciplinaridade defendida no projeto nos chama atenção, visto que essa perspectiva embora corrobore com o viés de educação integrativa fundamentada no Edital da Capes do PRP, ela reitera a necessidade do comprometimento com a indissociação das áreas. Para Bovo (2005, p. 2) “a interdisciplinaridade transforma a concepção fragmentada em uma concepção integrativa”. Assim, como consequência a interdisciplinaridade requer uma troca ativa entre os indivíduos, promovendo um espaço de reflexão. Nesse sentido, o documento assegura mensalmente o compartilhamento de temáticas relacionados à realidade das escolas e das experiências, bem como, das abordagens pedagógicas e metodológicas, referenciais teóricos contemporâneos educacionais e ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação entre os participantes.

Segundo o projeto institucional da FURG, para promover a contribuição na formação inicial de professores o projeto busca promover reflexões e vivências nos diversos tempos e espaços curriculares, estimulando a formação de professores e a constituição de suas professoralidades em redes de aprendizagem colaborativa, direcionadas à autonomia do licenciando com ética profissional e compromisso social. Desse modo, as ações do projeto buscam o trabalho

coletivo e interdisciplinar, à escuta sensível, ao diálogo, à criatividade. A residência pedagógica na FURG será um espaço-tempo de aprendizagem colaborativa, na qual será possível o desenvolvimento, a testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação pública, na escola e na universidade (FURG, 2020, p.11).

Entre as ações formativas realizadas destacamos como diferenciais da FURG, a Produção de Material Educativo, as Oficinas didático-pedagógicas interdisciplinares para estudantes e docentes das licenciaturas e público da Educação Básica, e a utilização da Documentação Narrativa em portfólios

relatando as experiências da imersão e a socialização dos resultados, através da realização de Seminário Institucional e participação e publicação em eventos.

A Documentação narrativa das experiências educativas, a partir da escrita individual e coletiva das experiências promovidas pelo PRP, possibilitará o desenvolvimento da escrita reflexiva e acadêmica, entrelaçando o ensino, a pesquisa e a extensão na trajetória formativa dos residentes e demais envolvidos PRP. Neste sentido, Moreira, Leite e De Sousa Moura (2020) destacam que a Residência Pedagógica traz grandes contribuições para a formação inicial, pois proporciona a união entre os saberes científicos, experienciais e pedagógicos.

É interessante destacar que é utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA na Plataforma Moodle para cada um dos subprojetos; com isso para além dos encontros presenciais também foram propostos espaços online de estudo e discussão com os grupos. Destacamos igualmente a elaboração de portfólios para o registro das experiências na escola-campo e para registro das ações desenvolvidas nas rodas de formação semanais e ata de presença, dividindo a responsabilidade respectivamente entre o preceptor e orientador.

Logo, a Socialização dos Resultados é a última ação formativa e utiliza mensalmente portal das Licenciaturas da FURG para a publicação da documentação narrativa dos subprojetos. Além disso, anualmente são socializadas experiências a partir do Seminário Institucional e por fim os residentes são incentivados a apresentação de seus trabalhos de forma anual na Mostra da Produção Universitária (MPU).

Nessa perspectiva, a partir do delineamento do projeto institucional, voltaremos nossa análise para o subprojeto vinculado a área das ciências na natureza. Referente ao Núcleo Licenciaturas em Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Química e Física), o projeto foi constituído por 24 residentes, sendo 8 da Licenciatura em Química, 8 da Licenciatura em Física e 8 da Licenciatura em Ciências Biológicas. Como objetivos específicos deste subprojeto salientamos:

- i) A elaboração estratégias de ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos científicos considerados estruturantes da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; ii) Oportunizar aos discentes vivências para formação profissional para as disciplinas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme previsto na BNCC, por meio da valorização do senso crítico e autonomia docente para produção e condução de aulas e, desenvolvimento de habilidades; iii) Criar vínculos entre os cursos de Licenciatura e o Ensino Básico, através de um processo de troca de experiências, buscando a criação de uma identidade. (FURG, 2020, p. 1)

Portanto, entende-se que é de suma importância criar condições para a formação profissional, pois a identidade docente se constrói e reconstrói articulada à prática pedagógica (TARDIF, 2010; ZEICHNER, 2008). Dessa forma, o desenvolvimento de estratégias tecnológicas por exemplo, bem como, as vivências

propiciadas diante do contexto do PRP auxiliam na construção de um espaço colaborativo e construtivo no percurso formativo do residente.

Outro ponto destaque no documento é a intencionalidade em integrar conceitos de biologia, química e física desenvolvendo nos licenciandos uma visão multidisciplinar, interdisciplinar e contextualizada. Segundo Fazenda (1979, p. 8), a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia: a da comunicação”. Dessa forma, o direcionamento que a FURG apresenta para a interdisciplinaridade se mostra complementar ao trabalho realizado nas disciplinas obrigatórias da universidade, representando potencial para o desenvolvimento do licenciando em relação as temáticas emergentes sob perspectiva transversal.

Assim, a partir da integração entre os subprojetos é possível que os residentes vivenciem o PRP da FURG sob diferentes perceptivas, observando o conteúdo alinhado as diferentes disciplinas e saberes específicos para além da sua própria especialidade, promovendo a construção de planejamentos de maneira coletiva, o que favorece na ampliação e integração dos saberes.

Além disso, o núcleo salienta a importância do desenvolvimento da autonomia dos residentes na construção de propostas temáticas interdisciplinares com metodologias que desenvolvam a investigação, o planejamento e a execução conjunta das atividades pedagógicas inovadoras. Segundo Ferreira (2017, p. 75), “essa relação entre a autonomia intelectual e interdisciplinaridade é imediata”, o que demonstra que de forma articulada o núcleo Ciências da Natureza estabelece os princípios relacionados entre a interdisciplinaridade e consequentemente o desenvolvimento da autonomia dos residentes. Logo, a interação das três áreas das ciências da Natureza será fundamental para a formação de professores para o diálogo e trabalho em sala de aula, consequentemente tem como meta a construção de uma rede de diálogo e organização curricular conjunta entre as universidades e as escolas.

Assim, o subprojeto apresenta algumas estratégias para a valorização do trabalho coletivo, a primeira delas é o planejamento das atividades, visa integrar o componente disciplinar na área de ciências da natureza por meio de Abordagens Temáticas interdisciplinares conforme previstas na legislação brasileira (Lei 9394/96; BNCC 2018).

O projeto prevê o estudo sobre BNCC durante a ação de Produção Investigativa em rodas de formação, prevista no Projeto Institucional, com propósito de realizar pequenos seminários integradores ao longo dos encontros planejados, dessa forma, como previsto na BNCC com vistas ao desenvolvimento de habilidades específicas de cada componente disciplinar e destes com a área (FURG, 2020). Dessa forma, o

PRP se insere de maneira geral como um espaço de trocas de aprendizados e experiências, conforme Nóvoa (2019), espaços como esse são essenciais, pois conferem aos indivíduos o ambiente favorável para o desenvolvimento do processo formativo.

A articulação do grupo propõe o encontro mensal, incluindo a presença de bolsistas do subprojeto, coordenadores, preceptores e estudantes, em uma reunião para o planejamento de atividades compartilhadas, a serem trabalhadas no período de imersão no ambiente escolar, visando um trabalho integrado entre as diferentes subáreas das Ciências da Natureza.

Nesse sentido, há a intenção de elaboração de materiais didáticos interativos. Essa construção foi feita de forma coletiva em conjunto com os residentes, preceptores e coordenadores, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e colaborando com as escolas através de sua disponibilização. Além disso, o subprojeto apontou dois espaços de formação e produção de materiais que foram parceiros no seu desenvolvimento, o Laboratório de Ensino e Prática Docente (LEPD) e Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM).

Dentre as atividades dos residentes, a integração entre Universidade, Escola e Comunidade se dará principalmente pela mediação do Grupo de Educação Química na Produção curricular (GEQPC) (FURG, 2020). O Grupo visa produzir currículo interdisciplinar por meio de Abordagens Temáticas denominadas Situações de Estudo para significar conceitos interligados de Física, Química e Biologia, abordagens essas que se pretende inserir nas propostas deste Projeto.

Outra ferramenta elucidada no subprojeto é a participação dos residentes em eventos como o MPU, feiras de ciências, seminários integradores e mostras científicas. Dessa forma, o programa demonstra a preocupação com a motivação dos estudantes na produção de artigos, resumos, capítulo de livros, relatórios ou relatos de experiências, além da escrita do relatório final. Segundo Barreta (2008), os relatórios finais têm como finalidade o encerramento de um ciclo, sendo importante instrumento para o registro, a análise e a reflexão sobre “os pontos positivos e os pontos negativos ou frágeis da caminhada para propiciar um constante ir e vir entre teoria e prática” (BARRETA, 2008, p. 66).

Para os estudantes das escolas, conforme destacamos, foi estimulada a criação de um portfólio para registro das atividades. A socialização dos resultados foi prevista semanalmente por meio de encontros entre a coordenadora do subprojeto, professores preceptores e licenciandos. Nesse espaço são valorizadas principalmente as experiências vivenciadas na escola, a fim de compartilhar essas vivências entre a equipe o subprojeto caracteriza a avaliação dos residentes de forma processual e contínua, envolvendo aspectos

como a presença e participação dos encontros e registro das atividades em portfólio e webfólio. Nessa perspectiva, Machado (1996) relata que a partir das atividades de socialização, é possível contribuir com a construção da autonomia do discente, possibilitando também novas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise documental do subprojeto institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Rio Grande -FURG, bem como o subprojeto do núcleo Ciências da Natureza foi possível constatar que o corroborando com o projeto geral do PRP, o mesmo configura diversas atividades que buscam desempenhar de forma coletiva a articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Além disso, o mesmo aponta como diferencial a contextualização e realização de práticas inovadoras, práticas inclusivas e interdisciplinares, demonstrando que essas características se incluem no âmbito da formação inicial de professores como complementares e necessárias, conforme consultado na literatura pesquisada.

As ações formativas desenvolvidas pelo PRP da FURG também possuem como aspecto diferenciado a realização de oficinas realizadas em parcerias com os diferentes subprojetos e núcleos. Dessa forma, apontamos como potencial principalmente a característica de trabalho interdisciplinar do grupo. Nesse sentido, a construção de um subprojeto interdisciplinar oportuniza a troca de experiências de forma indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, também exercita a capacidade de autonomia e reflexão dos residentes em um movimento contínuo de partilha e construção coletiva.

Embora, o projeto institucional geral evidencie algumas ações formativas que devem ser realizadas durante a vigência do programa, tais como: diagnóstico da escola, elaboração de planos de aula e relatório final, por exemplo. Núcleo de Ciências da Natureza da FURG exclusivamente, demonstra a preocupação em elaboração de materiais e recursos didáticos e/ou tecnológicos e em forma de devolutiva e colaboração com a hospitalidade da escola, são disponibilizados para a escola.

Nossa hipótese é de que o subprojeto de ciências da natureza é articulado de forma complementar aos requerimentos do projeto institucional geral, assim o programa parece estar de forma importante desenvolvendo ações formativas que favorecem a construção do residente durante a participação do PRP. Portanto, a partir da articulação entre as áreas o residente desenvolve a amplitude de saberes relacionados de forma interdisciplinar. Dessa forma, pesquisas futuras poderão de maneira significativa, por meio da análise de outros materiais e entrevistas, por exemplo, apresentar maiores contribuições referentes ao

impacto do PRP da FURG Subprojeto Ciências da Natureza na formação dos residentes das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Física.

Por fim, em termos de proposta compreendemos como significativa e potente a construção e as ações previstas no subprojeto analisado. Logo, especificamente para os residentes do subprojeto de Ciências da Natureza o programa representa uma integração importante, visto que os fenômenos ocorridos na natureza não ocorrem de forma isolada, assim, a interdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas representa um modo fidedigno de compreensão sobre o universo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS DOS SANTOS et al, C. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 1, p. 42-56, 4 jun. 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETA, R. Z. O estágio supervisionado na formação de professores em cursos de pedagogia. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, Brasil, 2008.

BLASZKO, C. E. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. Revista Educação & Formação, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Urutágua, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf . Acesso em: 23 dez. 2022.

FAZENDA, I. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.

FERREIRA, F. M. N. S. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 1, n. 4, p. 62-76, 2017.

FURG, Projeto institucional: Tempos e espaços curriculares de formação: constituindo professoralidade, 2020.

FURG, Projeto institucional: Tempos e espaços curriculares de formação: constituindo professoralidade - Subprojeto Ciências da Natureza, 2020.

GATTI, B; BARETO, E. S; ANDRÉ, M. E. D. A; ALMEIDA, P. C. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Elba. –Brasília:UNESCO, 2019.

GATTI, B. Formação De Professores No Brasil: Políticas E Programas. Revista Paradigma, Vol. Xlii, Nro. Extra2: Políticas, programas E práticas, maio De 2021/01-17.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MACHADO, N. J. Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, R. A. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 123-136, 2020.

MOREIRA, T. B; LEITE, R. C. M; DE SOUSA MOURA, F. N. Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e207974057-e207974057, 2020.

NEVES, J. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasil de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 2008. Tais estilos simplificam o trabalho de digitação, automatizando toda a formatação de texto.

“VOCÊ NÃO ESTA SOZINHA (O)”

Patrícia Barbosa do Nascimento

RESUMO

Práticas socioeducativas para identificação de adolescentes em sofrimento psíquico e enfrentamento da dor com ações de promoção, prevenção e fortalecimento dos fatores de proteção em parceria com o Serviço Social da equipe NASF – Núcleo de apoio à saúde da família da UBS e Comunidade escolar. Trata-se, de um “Relato de Experiência” desenvolvido na atenção básica de saúde junto ao corpo docente escolar com adolescentes com faixa etária de 11 a 16 anos de idade, em uma Escola Municipal de ensino fundamental II, localizada na região leste de São Paulo. Discorre sobre o sofrimento psíquico, automutilação e suicídio como um determinante social e de saúde silencioso. Os resultados mostram a importância da educação permanente como uma ferramenta estratégica e protetiva na identificação e abordagem de sinais manifestados por adolescentes em sofrimento. Fortalece a necessidade de ações de promoção, proteção e defesa da criança e adolescente em todos os âmbitos das políticas públicas.

Palavras-chave: adolescente, automutilação, sofrimento-psíquico.

INTRODUÇÃO

Esse projeto foi pensado e elaborado pela equipe de saúde da UBS em conjunto com o corpo docente escolar, a partir da demanda identificada no ambiente escolar do número crescente de adolescentes com episódios de automutilação e tentativa/ideação suicida. Observamos a existência intrínseca de um “tabu” em relação ao sofrimento psíquico em saúde mental e que isso corrobora para que um grande número de adolescentes e pessoas em geral fique vulnerável a situações que colocam em risco a própria vida. Quando o sofrimento não é validado por familiares, amigos, profissionais da saúde, da educação e pela rede de proteção, ele pode gerar graves consequências a vida.

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) informam que: “o comportamento suicida vem ganhando impulso em termos numéricos e, principalmente, de impacto” (2006, p.7). Tais dados apontam que apesar de o Brasil apresentar uma taxa considerada baixa de tentativas de suicídio, “os dados identificados na série de 1994 a 2004 apontam que alguns estados brasileiros já apresentam taxas comparáveis aos países apontados como de frequência de média a elevada”. (2006, p.9)

Além disso, seguem a mesma tendência de ascensão e apresentam um coeficiente agregado para os sexos masculino e feminino de 3,7:1 (dados de 2004), semelhante à média para inúmeros países. Embora a mortalidade no sexo masculino seja mais elevada, o aumento proporcional das taxas, no período, foi de 16,4% para os homens e de 24,7% nas mulheres. (2006, p.9)

A OMS define estágios no desenvolvimento da intenção suicida, são estes:

Iniciando-se geralmente com a imaginação ou a contemplação da ideia suicida. Posteriormente, um plano de como se matar, que pode ser implementada por meio de ensaios realísticos ou imaginários até, finalmente, culminar em uma ação destrutiva concreta. Contudo, não podemos esquecer que o resultado de um ato suicida depende de uma multiplicidade de variáveis que nem sempre envolve

planejamento. (2006, p.51)

O que é importante lembrar é que os adolescentes tentam ou mesmo se suicidam, não por ter um desejo de morrer, mas por uma tentativa de escapar de uma situação ruim e/ou sentimentos dolorosos. (p.12)

Segundo a OMS existe uma subnotificação dos casos de tentativas de suicídio e podemos incluir nessa lista também as subnotificações de automutilação. Assim: "os registros oficiais sobre tentativas de suicídio são mais escassos e menos confiáveis do que os de suicídio. Estima-se que o número de tentativas de suicídio supere o número de suicídios em pelo menos dez vezes". (2006, p.11)

A LEI Nº 13.819, DE 26 DE ABRIL DE 2019, institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementado pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Compreende no art. 6º que os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos estabelecimentos de saúde públicos e privados às autoridades sanitárias; e estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar.

O Centro de Valorização da Vida (CVV) orienta que para e caminhar para o enfrentamento da valorização a vida, é necessário "derrubarmos os tabus e a primeira medida preventiva é a educação: é preciso deixar de ter medo de falar sobre o assunto, derrubar tabus e compartilhar informações ligadas ao tema". (p. 2)

Assim o Centro de valorização da Vida (CVV) define suicídio como:

Um gesto de autodestruição, realização do desejo de morrer ou de dar fim à própria vida. É uma escolha ou ação que tem graves implicações sociais. Pessoas de todas as idades e classes sociais cometem suicídio. A cada 40 segundos uma pessoa se mata no mundo, totalizando quase um milhão de pessoas todos os anos. Estima-se que de 10 a 20 milhões de pessoas tentam o suicídio a cada ano. De cada suicídio, de seis a dez outras pessoas são diretamente impactadas, sofrendo sérias consequências difíceis de serem reparadas. (CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA, p. 02)

O sofrimento psíquico, automutilação e tentativas/ ideiação suicidas são determinantes de saúde e sociais dos quais invocam todas as políticas públicas, dentre elas as políticas de saúde, políticas de educação, políticas de assistência social, políticas de esporte, política de habitação em conjunto com o sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes como forma de proteção integral a saúde física e mental. O sofrimento psíquico vem envolto em uma rede de fatores que causam dor e que habitam o contexto familiar e extrafamiliar dos nossos adolescentes.

METODOLOGIA

- *Processo formativo do corpo docente*

A trajetória metodológica foi desenvolvida através de vídeos lúdicos; rodas de conversas; troca de experiências; compartilhamento de saberes e reflexão sobre a legislação vigente: Constituição Federal 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Conceito de suicídio, Serviços da rede de saúde (UBS, CAPS Infanto-juvenil); serviços da rede intersetorial de garantia de direitos da criança e adolescentes (conselho tutelar), serviços de proteção básica. (CRAS, CREAS).

Com encontros semanais, realizados na sala de educadores no horário de HTPC com duração de 01 hora, para todo o corpo docente que estava presente nas datas das oficinas realizadas.

Encontro.

Apresentação da Equipe de saúde
Vídeo: Série CVV/UNICEF - Como prevenir o suicídio entre jovens
Vídeo: Série CVV/ UNICEF - O papel da escola prevenção do suicídio
Roda de conversa com troca de experiências e reflexões.
Encerramento: Vídeo do porco espinho com áudio-descrição.

- ***Atividade reflexiva com adolescentes.***

A trajetória metodológica desenhada foi em formato de oficinas, dinâmicas grupais, roda de conversas, jogos, vídeos lúdicos, reflexões com perguntas provocativas e disparadoras previamente elaboradas. Dois encontros por faixa etária e por classes de sala de aula. Os critérios de inclusão foram alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária entre 11 a 16 anos de idade regularmente matriculados no ambiente escolar, e que estavam presentes nas datas das oficinas realizadas. O espaço utilizado foi à sala de vídeo da escola, por conta da necessidade de recursos de multimídia com encontros com duração de 01 hora e 30 minutos.

Encontro 1.

Apresentação da Equipe de saúde

Vídeo: “A Falta que a Falta faz”

Dividir os adolescentes em 3 grupos para discussão da pergunta:

“Quais marcas você gostaria de deixar para sua vida?” Pedir para que cada grupo nomeie um líder que irá depois apresentar as marcas compartilhadas pelo grupo. Se possível, trabalhar com canetinhas, figuras, o que acharem pertinentes.

Sugestão: Criar uma caixa de dúvidas e sugestões para passar entre os adolescentes, uma forma ouvir aquele adolescente que não quer se expor.

Encerramento: Música “Peça Felicidade – Melim”.

Encontro 2.

Apresentação da Equipe de saúde.

Dinâmica: Seguindo o Mestre - Um adolescente será vendado. Outro adolescente ficará ao lado orientando para que o adolescente vendado passe em segurança pelos obstáculos (mesas e cadeiras pela sala ou se possível na quadra da escola). O objetivo é mostrar que podemos contar com alguém para sobrepujar os desafios e que não está só.

Dinâmica: João Bobo – Um adolescente fica no meio e outros adolescentes ficam em volta segurando o adolescente que está no meio, como o boneco que cai para todos os lados. Trabalhar a confiança no coletivo.

Roda de conversa sobre os serviços da rede de proteção.

Encerramos com a música – “Valeu Amigo – Mc Piken & Menor”.

Atividade reflexiva com pais/responsáveis.

A trajetória metodológica desenhada foi em formato de dinâmicas grupais, roda de conversas, vídeos lúdicos, reflexões com perguntas provocativas e disparadoras previamente elaboradas. Um encontro realizado no período da reunião de pais/ responsáveis a todos que estavam presentes nas datas das oficinas realizadas. O espaço utilizado foi à sala de vídeo da escola, por conta da necessidade de recursos de multimídia com encontros com duração de 01 hora e 30 minutos.

Encontro.

Vídeo “Os filhos imitam os pais”. – Roda de conversa sobre na minha adolescência”.

Vídeo “Adolescência em Um Minuto”. Discutir o que é ser adolescente hoje, com a tecnologia, rede social, abordar automutilação e suicídio.

Dinâmica “Batata quente”. Rodiziar a caixa de perguntas disparadoras: Meu filho passa muito tempo no quarto na internet? Devo me preocupar com isso? Preciso ter acesso à senha do celular do meu filho?

Meu (Minha) filho (a) está se automutilando o que eu faço? Onde posso buscar ajuda? Falar sobre automutilação e suicídio aumenta o risco do meu filho cometer suicídio?

Vídeo “Associação Mineira de Psiquiatria”.

Encerramento música “Trem Bala – Ana Vilela”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência ora relatada proporcionou a compreensão da necessidade de formação e educação permanente entre os atores da rede de atenção a saúde e da rede intersetorial de serviços em principal à educação, canal pelo qual o adolescente que está inserido tende a apresentar sintomas e sinais do sofrimento psíquico, tais sintomas podem ser identificados como automutilação e ideação/tentativa suicida. Segundo os relatos no decorrer do desenvolvimento do projeto em voga, o sofrimento psíquico se apresenta por diversos fatores, tais como situações de violência (bullying, racismo, violência doméstica, abusos sexuais, maus tratos, relações intrafamiliares e relações escolares), diferenciar os comportamentos de riscos é de extrema necessidade para a promoção e prevenção a saúde do adolescente.

Dai a necessidade da formação de educadores no ambiente escolar como uma ferramenta de medida protetiva e parte dessa construção social educativa para o enfrentamento e prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes. E por fim destacamos a importância de combatermos os “mitos” e trabalharmos com os “fatos”. (CVV- GUIA PARA PAIS E PROFESORES, p.06).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Ações de Proteção a Crianças e Adolescentes contra violências: levantamentos nas áreas de saúde, assistência social, turismo e direitos humanos/ elaboração de Joacy de Deus Pinheiro – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 255 p.

SÃO PAULO (Estado), Cartilha conselho de Escola, Secretaria de Educação: São Paulo, 2014.

<https://youtu.be/BbJi72PmDXI?si=KFzMddQdRtpgS6Vu>

<https://youtu.be/yYZOJ-Rn9hU?si=wbVX6FgxxiJR4anx>

<https://youtu.be/SN9COHX-Z6w?si=WzcfhPRi2IWDmNu2>

<https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Cartilha-Falando-Abertamente-2020-vers%C3%A3o-impress%C3%A3o-A4.pdf>

https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/guia_CVV_pais_educadores_DIGITAL.pdf

https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_prevencao_suicidio_profissionais_saude.pdf

https://conselho.saude.gov.br/images/CRPDF-Orientacoes_atuacao_profissional.pdf

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm#art11
<https://youtu.be/yLUfTdhDAWQ>
https://youtu.be/GFuNTV-hi9M?si=z3kGD5_1wYAum3jG
<https://youtu.be/NaKHmVr-i8s?si=R6uEraWykXuQB5hz>
<https://youtu.be/yLUfTdhDAWQ?si=QaI5BjFLIrdgb07S>
<https://youtu.be/C3YopTkjpxk?si=QQorrCpKUiKZobaY>
<https://youtu.be/6JxvGbIwud4?si=DGX-KnK8V8vUPbGF>
<https://youtu.be/NxBKuOFL0DQ?si=7ngxinzG8EBODqxv>
https://youtu.be/gw0NmO6_DAw?si=Geza7-g2ZZu0TbIb
https://youtu.be/sWhy1VcvvgY?si=HvcWNH9W9uEGSX_H
http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/CSM/suicideprev_phc_port.pdf
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

“NÃO FIQUE EM SILÊNCIO”

Patrícia Barbosa do Nascimento

RESUMO

Educação sexual no combate e prevenção ao abuso sexual em parceria com o Serviço Social da equipe NASF – Núcleo de apoio à saúde da família da UBS e Comunidade escolar. Trata-se, de um “Relato de Experiência” desenvolvido na atenção básica de saúde vinculada ao modelo de atenção do Programa Saúde da Família; com corpo docente escolar; crianças e adolescentes em idade escolar, com faixa etária de 11 a 16 anos, em uma Escola Municipal de ensino fundamental II, localizada na região leste de São Paulo. Discorre o abuso sexual como um determinante social e de saúde silencioso. Os resultados mostram a importância da Educação sexual como uma ferramenta estratégica e protetiva contra o abuso sexual e na identificação e abordagem de sinais manifestados por vítimas de violência sexual. Este projeto fortalece a necessidade de ações de promoção, proteção e defesa da criança e adolescente em todos os âmbitos das políticas públicas.

Palavras-chave: educação sexual, escola, abuso sexual.

INTRODUÇÃO

Esse projeto foi pensado e elaborado pela equipe de saúde da UBS em conjunto com o corpo docente escolar, a partir de uma demanda identificada no ambiente escolar, onde a manifestação do abuso sexual foi detectada entre crianças e adolescentes com faixa etária entre 11 e 12 anos, que estariam reproduzindo comportamentos sexualizados.

A educação sexual no processo formativo escolar e dentro do contexto familiar, ainda nos parece um tabu, o que corrobora para que uma elevada quantidade de crianças e adolescentes fique vulnerável ao abuso sexual. A exposição a situações de vulnerabilidade e de risco tendem a fazer com que as pessoas sofram mais tipos de violência, contextualizadas em questões associadas muitas vezes ao nível socioeconômico, baixo nível de escolaridade e uso abusivo de álcool e substâncias psicoativas.

A entidade familiar é constituída socialmente a partir de normas e acordos engendrados intrinsecamente aquele âmbito familiar, com traços culturais e conceitos da moral e do costume, a partir deste contexto, a família apresenta padrões comportamentais estabelecidos como práticas educacionais com suas “técnicas” específicas. Assim Landi (2019. p.16 á 18), “conceitua a Monitoria positiva e o comportamento moral, como *Práticas educativas positivas* e abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, Monitoria negativa, negligência, punição inconsistente como *Práticas educativas negativas*”.

Nesse sentido observamos que as crianças e adolescentes que recebem como forma de educação as Práticas positivas, são acolhidas afetivamente, tendem a serem mais independentes, autônomos e seguros de suas decisões, menos vulneráveis a situações de risco e de violência. Já a família com uma rede mais

enfraquecida, que comportam situações de violência, uso abusivo de álcool e drogas ilícitas tendem a constituir espaços de exposição a riscos constantes.

O Mapa da violência (2012) aponta que segundo o sistema de informação de Agravos de Notificação (SINAN/SUS), a violência física concentra 40,5% do total de atendimentos de crianças e adolescentes, principalmente na faixa de 15 a 19 anos de idade, onde representam 59,6% do total de atendimentos realizados nessa faixa etária, e em segundo lugar, destaca-se a *violência sexual*, notificada em 20% dos atendimentos, com especial concentração na faixa de 5 a 14 anos de idade.

O Mapa da desigualdade (2017) aponta que a *violência sexual* contra crianças de 0 a 05 anos, aumentou de 2015 a 2018 de 6.335 para 7.226 apenas no município de São Paulo.

Segundo Instituto Patrícia Galvão (2018) a análise epidemiológica da *violência sexual* contra crianças e adolescentes de 2011 a 2017, aponta que foram notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) 184.524 casos de *violência sexual* contra crianças (31,5%) e adolescentes (45%). O tipo de *violência sexual* mais notificado foi o *estupro* (62% em crianças e 70,4% em adolescentes); o local de ocorrência mais apontado nas notificações foi à residência, especialmente para as crianças e adolescentes do sexo feminino (71,2% e 58,7%, respectivamente). Os dados utilizados no estudo foram extraídos do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, a partir das fichas de notificação individual de violência interpessoal/autoprovocada. Incluem-se como violência sexual os casos de assédio, abuso sexual, estupro de vulnerável, pornografia infantil e exploração sexual.

Segundo o Relatório 2019 do Disque Direitos Humanos – Disque 100 é possível verificar que o grupo mais vulnerável de maior número de denúncias de violações de direitos humanos são crianças e adolescentes, em 2019 as denúncias registradas pelo canal do Disque 100 chegaram aproximadamente 55%. Foram registradas 86.837 denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes, 52% das violações ocorreram na casa da vítima, o pai e a mãe aparecem em 58% das denúncias como suspeitos das violações, em relação às vítimas do sexo masculino, as denúncias estão concentradas nas faixas etárias entre 04 a 07 anos e entre 08 a 11 anos, as vítimas do sexo feminino, há uma distribuição mais uniforme entre as faixas de idade de 0 a 17 anos. A violação com maior número de denúncias foi violação por negligência e *violência sexual*, na violação por negligência, a mãe aparece como a suspeita em 56% das denúncias, nos casos de *violência sexual*, pais e padrastos representam 40% dos suspeitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, Lei nº 8069 define no Art. 2º criança a pessoa até doze anos de idade incompleto, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Recentemente houve uma alteração da Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 do Código Penal, que torna Crime sexual contra vulnerável conforme o Art. 218, Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem. ([Lei Nº 12.015, de 7 de agosto de 2009](#)).

A Organização das Nações Unidas a partir de uma definição entre os chefes de Estado e Governos, com a participação da Sociedade Civil desenvolveram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 objetivos e 169 metas, dentre elas chamaram atenção para o Box 1, 16.2 acabar com o abuso, a exploração, o tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças. (Atlas da Violência 2018, p.83).

A Abrapia (2002) define o abuso sexual como uma situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto, baseado em uma relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação da genitália, mama ou anus, exploração, “voyeurismo”, pornografia e exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência física. (p. 10)

A Lei 9.970, de 17 de maio de 2000, institui o dia 18 de maio como o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” e, anualmente, entidades governamentais, não governamentais e representantes da sociedade civil aproveitam essa data para, além de formulação de políticas públicas, promover reflexões e debates em torno do tema.

A Constituição Federal estipula, no seu art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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”. Em 1990, a Lei 8069 fortalece em seu art.4º e promulga com absoluta prioridade o art. 227 da CF.

O art. 86 do Estatuto da Criança e Adolescente- ECA traz que, “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”.

O que reafirma a necessidade da efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no âmbito do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente¹, a efetivação da proteção integral se dá no âmbito das Políticas Públicas, em um sistema integrado entre Estado, Família e Sociedade Civil e seus

¹ O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (CONANDA. Art. 1º, Resolução n. 113 de 19 de Abril de 2006).

diversos atores que fomentam os eixos da defesa, promoção de direitos e controle social. É necessário que as diferentes políticas públicas compartilhem da responsabilidade atuando a partir da intersetorialidade e articulando assim uma rede de proteção integral.

O Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política integrada entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, que fomenta a articulação entre os setores para um cuidado integral na perspectiva da promoção, prevenção e proteção das crianças e adolescentes dentro do enfrentamento das vulnerabilidades e violações dos direitos no contexto escolar e social, permeando nas relações sociais e do território.

O tema sexualidade ainda é tratado como algo censurado nos ambientes familiares e escolares, porém observamos que as estatísticas trazem dados que revelam o aumento do índice de abusos sexuais na infância e adolescência diariamente. Discutir a sexualidade é uma medida protetiva às crianças e adolescentes, por isso precisamos ampliar o olhar e desmistificar esse tabu que historicamente criou-se em relação à educação sexual, pois é intrínseco ao abuso sexual na infância e adolescência.

A ausência do tema educação sexual e do abuso sexual na formação inicial de professores, como módulo disciplinar, independente da categoria formativa, é extremamente intrigante. Por essa ausência, os profissionais apresentam uma dificuldade muito grande em lidar com essas situações no ambiente escolar.

As estatísticas da subnotificação do abuso sexual é uma realidade no âmbito institucional e familiar. O pacto do silêncio não fica só na vítima, ele atinge também todos os profissionais da educação e de outras políticas públicas, que mesmo que de modo por vezes inconscientes “velam” os olhos para os sinais da violência. Denunciar pode causar insegurança, ou remeter a situações de violência sofridas pelo profissional ou ainda levar ao medo de ser acometido por uma represália no território onde a escola está inserida. Porém perceber os sinais e mudanças comportamentais que vão aparecer no processo da violência é importantíssimo como medida de enfrentamento dessa luta que deve ser coletiva. (Santos, 2009, pag. 70 á 74) conceitua alguns sinais e indicadores físicos e comportamentais que podem ser apresentados também no ambiente escolar e que podem ser observados por educadores;

Indicadores Comportamentais: Medo ou pânico em relação a alguma pessoa; Mudanças extremas, súbitas no comportamento, como oscilações no humor, entre retraimento e extroversão; Culpa e autoflagelação; Mal-estar pela sensação de modificação no corpo e confusão de idade; Regressão a comportamentos infantis; Baixo nível de estima própria e vergonha excessiva;

Frequência e Desempenho Escolar: assiduidade e pontualidade exageradas, quando ainda frequenta a escola. Chega cedo e sai tarde da escola; demonstra pouco interesse ou mesmo resistência em voltar para casa após a aula; queda injustificada na frequência na escola; dificuldade de concentração e aprendizagem resultando em baixo rendimento escolar; não participação ou pouca participação nas atividades escolares.

Relacionamento Social: tendência ao isolamento social com poucas relações com colegas e companheiros; relacionamento entre crianças e adultos com ares de segredo e exclusão dos demais; dificuldade de confiar nas pessoas à sua volta; fuga de contato físico.

Hábitos, Cuidados Corporais e Higiênicos: abandono de comportamento infantil, dos laços afetivos, dos antigos hábitos lúdicos, das fantasias, ainda que temporariamente; mudança de hábito alimentar – perda de apetite (anorexia) ou excesso na alimentação (obesidade); padrão de sono perturbado por pesadelos frequentes, agitação noturna, gritos, suores, provocados pelo terror de adormecer e sofrer abuso; aparência descuidada e suja pela relutância em trocar de roupa; resistência em participar de atividades físicas; frequentes fugas de casa; prática de delitos; envolvimento em situação de exploração sexual; uso e abuso de substâncias como álcool, drogas lícitas e ilícitas.

Sexualidade: interesse ou conhecimento súbito e não usuais sobre questões sexuais; expressão de afeto sensualizada ou mesmo certo grau de provocação erótica, inapropriado para a idade; desenvolvimento de brincadeiras sexuais.

Indicadores na conduta dos pais ou responsáveis: as famílias incestuosas tendem a ser quietas, relacionam-se pouco. De modo geral, os pais são autoritários e as mães submissas; o autor do abuso tende a ser extremamente protetor zeloso com a criança e o adolescente ou possessivo, negando-lhe contatos sociais normais. Porém, lembre-se de que manifestar carinho para com os filhos é importante para o crescimento saudável; o autor do abuso pode ser sedutor, insinuante, especialmente com crianças e adolescentes; o autor do abuso crê que o contato sexual é uma forma de amor familiar; o autor do abuso pode acusar a criança e o adolescente de promiscuidade ou sedução sexual, ou ainda acreditar que eles têm atividade sexual fora de casa; O autor do abuso pode criar narrativas que atribui a autoria da agressão a outras pessoas; é frequente o autor da agressão ter sofrido esse tipo de abuso na infância – físico, sexual, emocional; membros da família podem fazer uso de substâncias como álcool e outras drogas lícitas ou ilícitas.

A relação professoral com o aluno é importante na construção da rede de apoio, além do processo de aprendizagem, uma relação de afeto de confiança pode romper com situações de violência, a partir do momento que o aluno sinta-se acolhido e pertencente ao ambiente escolar, que haja identificação entre educando, educador e instituição escolar.

O olhar para o educando sem estereótipos do aluno “bom e ruim”, “bom ou mau”, muitas vezes em situações em que “eles” estão sofrendo algum tipo violência (doméstica, sexual, psicológica entre outras), a escola o identifica como o aluno “problema”, o julgando a partir das expressões apresentadas em seu comportamento, tais expressões podem ser um “pedido de socorro”, a invisibilidade em que as crianças e adolescentes são colocadas no contexto social da escola e nos serviços públicos, contribui para que não se perceba os sinais de abuso e de exploração sexual, então é necessário também que “eles” sejam protagonistas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Processo formativo do corpo docente

A caminhada metodológica foi desenvolvida através de vídeos lúdicos; rodas de conversas; troca de experiências; compartilhamento de saberes e reflexão sobre a legislação vigente: Constituição

Federal 1988, Código Penal, Estatuto da Criança e do Adolescente, conceito de violência: estupro; estupro de vulnerável; abuso sexual. Prevenção ao abuso sexual. Sinais e sintomas do abuso sexual. Serviços da rede de saúde (UBS, hospitais); serviços da rede intersetorial (serviços de enfrentamento ao abuso sexual, delegacias), serviços de garantia de direitos da criança e adolescentes (conselho tutela), serviços de proteção básica. (CRAS, CREAS). Como e onde denunciar. (Disque 100, 188).

Com encontros semanais, realizados na sala de educadores no horário de HTPC com duração de 01 hora, para todo o corpo docente que estava presente nas datas das oficinas realizadas.

Atividade reflexiva com as crianças e adolescentes.

A trajetória metodológica desenhada foi em formato de oficinas, dinâmicas grupais, roda de conversas, jogos, vídeos lúdicos, jornais, revistas ou noticiários, reflexões com perguntas provocativas e disparadoras previamente elaboradas. Dois encontros semanais por faixa etária e por classes de sala de aula. Os critérios de inclusão foram alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária entre 11 a 16 anos de idade regularmente matriculados no ambiente escolar, e que estavam presentes nas datas das oficinas realizadas. O espaço utilizado foi à sala de vídeo da escola, por conta da necessidade de recursos de multimídia. Participaram do projeto 52 crianças e adolescentes do sexo feminino e 50 crianças e adolescentes do sexo masculino, os encontros com duração de 01 hora e 30 minutos.

Encontro 1.

Apresentação da equipe de serviço de saúde.

Apresentação do vídeo: “Você sabe com quem esta falando?”.

Dinâmica: “Parando para pensar sobre a violência”

Os participantes selecionaram situações retiradas de jornais, revistas ou noticiários, relacionando-as com referências do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. A partir deste material, houve compartilhamento de ideias sobre a temática por meio das perguntas previamente elaboradas.

Perguntas disparadoras: O que gera situações de violência e abuso sexual? É possível prevenir-se delas? Se sim, de que forma? Que outras situações deveriam ser incluídas na ECA? A violência sexual contra homens e mulheres é diferente? Quais os recursos existentes na comunidade para o atendimento das vítimas de violência sexual?

Encerramento com a música “Promete?”.

Encontro 2.

Apresentação da Equipe de serviço de saúde.

Vídeo: Pergunte a Lara – “É só amizade”

Dinâmica: “Porque tanta diferença?”

Os participantes foram organizados em grupos e a partir das perguntas previamente elaboradas fizeram reflexão sobre como percebem os papéis sexuais entre homens e mulheres na sociedade. Após a montagem da listagem, cada grupo contribuiu com as reflexões coletivas.

Perguntas disparadoras: Quais as vantagens de ser mulher? Existem desvantagens em ser mulher? Qual a origem dessas diferenças? Como essas diferenças são vistas em outras sociedades? Como essas diferenças afetam a vida de homens e das mulheres? Quais das vantagens de ser homem ou mulher são reais e quais são estereotipadas? É possível ser homem e exercer alguns dos tópicos listados em "mulher" e vice-versa? O que significa "masculino" e "feminino"? É o mesmo que "macho e fêmea"?

d. Encerramos com a música “Brincadeira de Meninas?”.

PLANO DE CONTINGÊNCIA

Observamos a necessidade de uma equipe estratégica de acolhimento emergencial na UBS e na Comunidade escolar para acolhimento das demandas espontâneas, fluxo de encaminhamentos para os serviços da rede intersetorial (Conselho Tutelar, Serviços de referência de violência, Hospital, Delegacia, Serviços de proteção e garantia de direitos, Serviços da rede Assistencial) e orientação aos alunos e suas respectivas famílias, ao abordarmos o tema educação sexual. O acionamento dos pais e ou responsáveis, foi avaliado de acordo com o risco a vítima. O Conselho de Classe Escolar¹ após votação deliberada aprovou o desenvolvimento do Projeto.

¹ O Conselho de Escola é um importante canal de comunicação para uma gestão democrática e participativa da unidade escolar, considerando que é composto por todos os atores, diretor, funcionário, especialista, aluno, família. Além disso, também fortalece a participação dos demais colegiados e representantes de lideranças da comunidade local. A funcionalidade do Conselho de Escola é fundamental para valorizar a gestão democrática, participativa e cidadã. O Conselho de Escola é composto por representação, com a participação de docentes, especialistas de educação, funcionários, pais de alunos e alunos, apresentando a seguinte proporção: • 40% de docentes; • 5% de especialistas de educação (exceto o diretor da escola); • 5% de funcionários; • 25% de pais de alunos; • 25% de alunos. (Cartilha Conselho de Escola, p. 04, 07. 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais, afirmo a importância de trazer que em 2011 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos em conjunto com o Ministério da Educação publicaram o GUIA ESCOLAR: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, o objetivo do documento é o enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no sentido da escola como um ambiente de sensibilização e conscientização, o documento discute ainda a necessidade da formação continuada de professores no âmbito mais amplo da violência, como identificar e seu manejo. O combate ao abuso sexual e todos os tipos de violência está na agenda de todas as Políticas Públicas como urgência existencial na promoção e defesa dos Direitos Humanos.

O educador precisa estar sensibilizado e capacitado para observar a criança, perceber suas manifestações de sexualidade e responder às questões formuladas usando linguagem simples, adequada a cada faixa etária, considerando as singularidades, respeitando os limites e as possibilidades de compreensão de cada um. (SANTOS, p.55, 2011)

A defasagem existente na formação inicial do professor e da educação continuada correlacionada à questão dos tipos de violência e do abuso sexual contra crianças e adolescentes é devastador no sentido do enfrentamento e combate de tais questões, por isso ao trazermos para reflexão a formação e profissionalização do professor, estamos também discutindo sobre processos de trabalho a serem padronizados, de direitos trabalhistas e sociais a serem alcançados e de uma política educacional. Entendemos que o currículo utilizado e o fortalecimento da construção de saberes profissional implicam na constituição dessa profissionalização. Segundo Bourdoncle (2000, p. 117), “A profissionalização de uma atividade baseia-se em diversos mecanismos, sendo que o principal deles parece ser a universalização de sua formação profissional”.

As estruturas sociais do processo de trabalho que elabora o processo de profissionalização se modificam de acordo com o contexto, o capitalismo molda esse processo, as formas, normativas e prescritivas num modelo oriundo da proletarianização, o Estado e seus aparelhos sociais difundem a semiprofissionalização.

Cabe aqui ressaltar que compreendemos que o currículo escolar é produzido pela classe dominante e quando chega até o professor gera graus de resistência, podemos considera-lo um método de dominação para manter as diferenças de classes do Estado capitalista. Braghini, (2016), discute que: “os professores tendo em vista sua importância diante do currículo, pois serão seus vetores, são os menos consultados no

processo de formulação”. Dai reforçamos a dimensão política e estatal que está difundida no currículo enquanto método, mais que gera conflitos entre seus formuladores e seus disseminadores, no sentido da práxis e do currículo político educacional. Dai nos remetemos novamente ao sentido de dominados e dominadores, nesse contexto surgem iniciativas e movimentos de uma reconstrução democrática do currículo, e do modelo escolar menos autoritário.

Tramita no Senado Federal o Projeto de Lei 4753 de 2012 da Deputada Benedita da Silva com a ementa que dispõe sobre a inclusão, nos cursos de formação dos profissionais da educação, saúde, assistência social e segurança pública de conteúdos programáticos, referentes à identificação de maus-tratos, negligência e de abuso sexual praticados contra crianças e adolescentes. Pela proposta, os cursos de formação de professores de educação básica e de profissionais de saúde, assistência social e segurança pública terão conteúdos programáticos, treinamento e orientações para identificar sinais físicos e psicológicos motivados por maus-tratos, negligência e abuso sexual praticados contra o público infantojuvenil. (Câmara dos Deputados, 2012).

A experiência vivenciada durante a aplicação do projeto no ambiente escolar nos proporcionou a compreensão de como esses atores (crianças e adolescentes) significam a violência e o abuso sexual no contexto social do qual estão inseridos e o quanto estão vulneráveis a todas as formas de violência, e que muitas vezes não conseguem identificar tais situações, diferenciar os comportamentos de riscos.

A construção coletiva deste projeto a partir das experiências de vida “deles”, fomentou um reconhecimento do protagonismo de suas próprias histórias e a partir disto, conseguiram trazer suas experiências escolares e as relações intrafamiliares. Assim pudemos identificar muitos adolescentes com protagonismo e consciência social coletiva de seus direitos e deveres descritos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), mais que de alguma forma **não** encontram espaços de liderança, de resistência, espaços de fala, contribuição e participação social, por isso a necessidade de não sermos profissionais repressores da emancipação, muitas vezes “eles” se expressam a partir de suas brincadeiras e ideias. Dai a necessidade da Educação Sexual no ambiente escolar como uma ferramenta de medida protetiva e parte dessa construção social educativa para o enfrentamento do abuso sexual na infância e adolescência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Ações de Proteção a Crianças e Adolescentes contra violências: levantamentos nas áreas de saúde, assistência social, turismo e direitos humanos/ elaboração de Joacy de Deus Pinheiro – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 255 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Secretaria da Saúde. Caderno de violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde - CODEPPS. São Paulo: SMS, 2007. 1. Violência doméstica. 2. Violência sexual. 3. Crianças. 4. Adolescentes. I. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde - CODEPPS.

CORDEIRO, Flávia de Araújo. Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes - Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006.

LANDI, Carlos Alberto. Violência sexual contra adolescentes e adultos jovens e Estilos Parentais. São Paulo, 2019.

MINAYO, MCS. Expressões culturais de violência e relação com a saúde. In: Violência e saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection, pp. 83-107. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books .

SÃO PAULO (Estado), Cartilha conselho de Escola, Secretaria de Educação: São Paulo, 2014.

SANTOS, Benedito Rodrigues Guia de Referência: Construindo uma cultura de prevenção á violência sexual. (Childhood – Instituto WCS Brasil)

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes / Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SECRETARIA DA SAÚDE. Caderno de violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes. Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas de Saúde - CODEPPS. São Paulo: SMS, 2007.

WORLD, Health Organization. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: WHO; 1996

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970.htm

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/analise-epidemiologica-da-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-2011-a-2017-sinan-ms-2018/>

<https://agenciapatriciagalvao.org.br/>

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>

https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf

https://flacso.org.br/files/2020/03/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf
<file:///C:/Users/Patricia/Desktop/ministerio%20direitos%20humanos%20abuso.pdf>
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10608435/artigo-86-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>
<https://www.cresersp.org.br/spvv-servico-de-protecao-social-a-crianca-e-adolescente-vitima-de-violencia/>
<https://educacaointegral.org.br/glossario/sistema-de-garantia-de-direitos/>
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.286%2C%20DE%205,PSE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf
<file:///C:/Users/Patricia/Desktop/2010-atlas-da-violencia-2020.pdf>
<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>
<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560741>
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/disque-100-recebe-50casos-diarios-de-crimes-sexuais-contramenores>
<https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda/midiateca/publicacoes/onde-denunciar>
<https://www.youtube.com/watch?v=gfC8VTDvVFU>
<https://youtu.be/YbnEhG7tg2g?si=knGAFBy9LqL5vtI7>
<http://youtu.be/ESxcGbzfmGO>
<https://youtu.be/UORBAe-9AdY?si=LY-7jFol5FSnDCIF>
https://youtu.be/cFs1W_04AC4?si=r8tbRF13s5469fn9

Educação, Globalização e Dialogismo

Aloísio Francisco Rosa¹, Anderson L Venâncio ², Talita de Carvalho Guiradelli Venâncio³, Marcelo Henrique Bastos⁴

RESUMO

A globalização tem um impacto significativo no ensino aprendizagem, pois há novas oportunidades de acesso a informações, ideias, conhecimentos e culturas diversas. Através da internet e das tecnologias digitais, os estudantes podem agir com pessoas de outras partes do mundo e acessar recursos educacionais online em línguas. Além disso, a globalização também exige que as escolas se adaptem às mudanças sociais e econômicas, oferecendo educação o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com um mundo cada vez mais integrado, como a comunicação efetiva em língua estrangeira e a habilidade de navegar em ambientes digitais complexos. As políticas curriculares são diretrizes que orientam a elaboração e implementação de currículos escolares. Com a globalização, as políticas curriculares passaram a ser influenciadas por perspectivas globais, daí faz-se necessário retomar o conceito de Ato Responsivo descrito por Bakhtin.

Palavras-chave: globalização, educação, Bakhtin

GLOBALIZAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A globalização é um processo que tem transformado profundamente a sociedade contemporânea, afetando diversos aspectos da vida humana, incluindo a educação. A relação entre globalização e ensino-aprendizagem é complexa e multifacetada, envolvendo tanto desafios quanto oportunidades para as instituições educacionais e seus alunos.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a globalização tem trazido mudanças significativas para a economia global, o que se reflete diretamente no mercado de trabalho. Com a crescente competição entre as empresas, é necessário que os profissionais tenham habilidades cada vez mais especializadas e adaptem-se rapidamente às mudanças. Isso tem impacto direto no ensino-aprendizagem, uma vez que as instituições educacionais precisam preparar seus alunos para enfrentar esses desafios.

¹ Faculdade Campos Elíseos - FCE

² Universidade de Franca - Unifran

³ Universidade de Franca - Unifran

⁴ Universidade de Franca - Unifran

Além disso, a globalização também tem permitido a internacionalização do ensino superior, com a possibilidade de estudantes de diferentes partes do mundo acessar cursos e instituições em outros países. Essa tendência tem proporcionado à troca de experiências culturais e acadêmicas, ampliando o conhecimento e a formação dos estudantes. No entanto, a diversidade cultural e linguística pode representar um desafio para o ensino-aprendizagem, exigindo dos educadores a adoção de novas estratégias de ensino e avaliação.

Em um largo ponto de vista, a globalização tem criado novas oportunidades para a educação, especialmente com o avanço das tecnologias de informação e comunicação. A internet e as redes sociais têm possibilitado o acesso à informação e o compartilhamento do conhecimento em tempo real, além de proporcionar a criação de novas formas de ensino, como a educação à distância e o ensino híbrido. Essas modalidades podem oferecer maior flexibilidade aos alunos, permitindo que eles conciliem os estudos com outras atividades e responsabilidades.

No entanto, é preciso considerar que a globalização também pode trazer efeitos negativos para o ensino-aprendizagem, como a homogeneização do conhecimento e a perda da diversidade cultural. A padronização dos currículos e dos métodos de ensino pode limitar a criatividade e a autonomia dos estudantes, reduzindo sua capacidade crítica e reflexiva. Além disso, a globalização pode aumentar as desigualdades sociais e educacionais, criando barreiras para o acesso ao conhecimento e limitando as oportunidades de aprendizagem.

Em suma, a relação entre a globalização e o ensino-aprendizagem é complexa e envolve tanto oportunidades quanto desafios. Para que a educação possa acompanhar as mudanças e demandas do mundo contemporâneo, é necessário que as instituições educacionais e os educadores estejam atentos às novas tendências e busquem novas formas de ensino e aprendizagem que valorizem a diversidade cultural e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

POLÍTICAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO

As políticas curriculares e o ensino-aprendizagem são aspectos intrinsecamente relacionados dentro da educação. A política curricular é definida como um conjunto de diretrizes, objetivos, conteúdos e metodologias que orientam o processo de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais. Por sua vez, o ensino-aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é transferido do professor para o aluno, ou seja, a forma como a aprendizagem ocorre na sala de aula.

Assim, é possível entender que as políticas curriculares desempenham um papel fundamental na promoção do ensino-aprendizagem. As políticas curriculares são responsáveis por determinar quais são os objetivos de ensino, quais conteúdos devem ser abordados e como devem ser ensinados. Ao definir esses aspectos, as políticas curriculares podem orientar o trabalho dos professores, auxiliando-os na criação de um ambiente de ensino que promova a aprendizagem dos alunos.

É importante destacar ainda, que a implementação das políticas curriculares é um processo complexo que envolve diversos fatores, como a formação dos professores, a adequação dos recursos pedagógicos e o contexto socioeconômico dos alunos. Além disso, a política curricular deve ser flexível o suficiente para se adaptar às necessidades dos alunos e da comunidade escolar, levando em consideração a diversidade de conhecimentos, habilidades e experiências dos estudantes.

A maneira adequada de por em prática esses currículos pode impactar diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem. Quando as políticas curriculares são bem elaboradas e efetivamente implementadas, é possível garantir que os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Por outro lado, políticas curriculares inadequadas ou mal implementadas podem levar a problemas de aprendizagem, desmotivação dos alunos e insatisfação dos professores.

Em resumo, a relação entre políticas curriculares e ensino-aprendizagem é fundamental para garantir a qualidade da educação. As políticas curriculares fornecem um guia para os professores na condução das atividades de ensino, e devem ser implementadas de forma flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Quando as políticas curriculares são bem elaboradas e implementadas, é possível promover um ambiente de aprendizagem efetivo e enriquecedor para os estudantes.

ENSINO HÍBRIDO, EAD E EDUCAÇÃO

O ensino híbrido é uma abordagem educacional que combina a aprendizagem presencial com a educação à distância. Essa abordagem permite que os alunos tenham mais flexibilidade na forma como aprendem ao mesmo tempo em que mantêm a interação com professores e colegas em um ambiente presencial.

A educação à distância, por sua vez, é uma modalidade educacional em que a interação entre alunos e professores acontece principalmente através de tecnologias da informação e comunicação, como a

internet. Essa modalidade tem se expandido rapidamente nos últimos anos, graças aos avanços tecnológicos e à globalização.

A globalização, no que lhe diz respeito, refere-se ao processo de integração econômica, social, política e cultural entre os países. Esse processo tem sido impulsionado pela expansão da tecnologia, das comunicações e do comércio internacional. A relação entre o ensino híbrido, a educação a distância e a globalização é muito próxima, pois todas essas três áreas estão interconectadas. A educação a distância permite que alunos de todo o mundo tenham acesso a cursos e materiais educacionais, independentemente de sua localização geográfica. Isso pode ajudar a promover a educação e a igualdade de oportunidades em todo o mundo.

Para mais, a educação a distância também pode contribuir para o ensino híbrido, permitindo que os alunos completem parte de seus estudos online e parte presencialmente. Isso pode ser particularmente útil para estudantes que vivem em áreas remotas ou têm compromissos de trabalho ou familiares que os impedem de comparecer a aulas presenciais em tempo integral. A globalização também pode afetar o ensino híbrido, ao aumentar a necessidade de os alunos terem habilidades interculturais e multilíngues. Com o aumento da mobilidade global, os alunos precisam estar preparados para trabalhar em equipes internacionais e entender as nuances culturais dos seus colegas de trabalho. Entretanto, para que tudo isso funcione de forma democrática e libertadora, é necessário resgatarmos o conceito de dialogismo tal como proposto por Bakhtin.

BAKHTIN, EDUCAÇÃO E DIALOGISMO

Acreditamos que uma reflexão sobre o conceito de dialogismo de Bakhtin pode oferecer uma nova perspectiva para a dinâmica das relações impostas pela globalização , currículos escolares e ensino e claro, com a comunidade escolar , melhorando substancialmente os resultados e aproveitamento em sala de aula., Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu na Rússia em 1895, além de atuar no campo da linguagem, também fez importantes estudos sobre arte e filosofia. Evidentemente, o ambiente revolucionário que tomou conta da Rússia em 1917 influenciou a produção intelectual de Bakhtin. Na década de 1920, escreve *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra que veio a ser uma das referências de seu pensamento. Entretanto, na Rússia Stalinista, não houve sinais de que essa ou qualquer outra obra feita pelo filósofo tenha alcançado grande repercussão. Mas, tanto a produção de Bakhtin e do “Círculo” passaram a ser objeto de reflexão no Ocidente a partir da década de 1960. O conceito de dialogismo e de

ato responsivo (que será melhor explorado mais adiante) são meios extraordinários para pensar a forma pela quais um determinado discurso se torna hegemônico dentro de uma sociedade. Nos diz Bakhtin a respeito do dialogismo:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados. Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 2000, p. 414)

Para pensar o conceito de dialogismo, é necessário retomar as discussões do Círculo de Bakhtin. Na visão dos integrantes do Círculo, tudo que é dito por um sujeito não pertence apenas a ele, não há na linguagem “uma perspectiva completamente individual, pois no discurso há sempre um interdiscurso, além de ele ser uma forma histórica e falante que se faz ouvir através de suas inúmeras vozes” (BORGES, 2015, p.20). Percebemos por esse conceito que nenhuma fala está solta ou é um mero instrumento de manifestação pessoal. Todo discurso revela uma realidade mais ampla, onde locutor e interlocutor desenvolvem uma relação dialética poderosa. Nenhuma fala deve ser dissociada de seu contexto, de seu *ethos* político ideológico e de seu substrato socioeconômico.

O dialogismo em Bakhtin não reforça apenas o caráter humano e singular de cada enunciando. Implica em reconhecer que a comunicação tem um caráter formativo e ativo na vida de cada pessoa. Nesse mesmo viés, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), disse: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (ORTEGA y GASSET, 1914/1966, p. 322). As “circunstâncias” tal como falava Ortega & Gasset formam nossa individualidade e, paradoxalmente, nos ajudam a compreender o outro e a perceber nossas próprias possibilidades e limitações. Todo discurso é carregado de intenções, segundo Bakhtin. A base do dialogismo de Bakhtin está no “pensamento participativo” (SOBRAL, 2008, p. 220), ou seja, na premissa de que o sujeito está em constante formação, num processo que se inicia desde o nascimento e vai se completando no decorrer da vida. As relações em que estabelecemos os diálogos tecidos pelo homem, não são uma via de mão única, ao contrário, nos ligam com a sociedade a nossa volta. Assim, não existe de forma estanque, o interlocutor e o locutor. A introdução de uma perspectiva dialógica na comunidade escolar quebraria o caráter hierárquico, tornando o ambiente mais humanizado e propício ao aprendizado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos sabemos que a globalização é irreversível. Evidentemente, a globalização não traz apenas coisas positivas. Existem sim fatores que geram ou que podem gerar um processo de engessamento intelectual na medida que a globalização tende a acentuar a divisão entre fornecedores de matéria prima e criadores de tecnologias. Isso influi de forma significativa na construção de currículos escolares e na própria qualidade do ensino.

O ensino híbrido e a EAD são ferramentas educacionais. Para que seu uso seja eficiente e realmente democrático é necessário fazer uma articulação plena entre essas ferramentas e os currículos escolares, tudo isso permeado pelo dialogismo. É preciso fortalecer a perspectiva dialógica. Com isso espera-se um ganho expressivo no ensino e uma melhora na maneira que vemos e pensamos a globalização.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. 14.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010c.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. Tradução de João Ferreira. Brasília: Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- FIAMENGUI, Gustavo. Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/153/1/Gustavo%20Fiamengui.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TRANSFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE E ATO RESPONSIVO

Taynara Fortunato Santos.¹, Tomás Oliver Lopes Netto², Talita de Carvalho Guiradelli Venâncio³, Denis
Carlos Freitas⁴ Anderson L Venancio⁵

RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão sobre alguns avanços e desafios da educação brasileira tendo como base as afirmações de importantes professores, filósofos e sociólogos na área da educação, levando em consideração os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios impostos à educação na atualidade. Parte-se de uma abordagem crítica e reflexiva propondo um olhar sistêmico sobre escola e a educação, propõe também uma reflexão a partir do contexto da crise da epistemológica da modernidade e as contradições inerentes disso. Para subsidiar a reflexão utiliza-se das contribuições de pensadores da contemporaneidade brasileira, como Mario Sergio Cortella e Leandro Karnal e também do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman. Por fim, faz-se um breve reflexão sobre o conceito de ato responsivo.

Palavras-chave: educação, contemporaneidade, responsividade

INTRODUÇÃO

O presente tema apresentado tem a finalidade de expor ao leitor através de uma análise minuciosa, de forma clara e objetiva os principais norteadores dos desafios enfrentados pela educação brasileira e ainda uma reflexão se é possível encontrar soluções e colocá-las em prática considerando as diferentes realidades de cada região do Brasil.

Partimos do pressuposto de que a busca por sanar os desafios apontados na contemporaneidade pela educação requer um olhar dialógico e tridimensional: olhar para além dos muros da escola e dos sistemas educacionais; um olhar sobre a própria educação e suas finalidades e um olhar para o educador, em todas suas atribuições (docência, pesquisa, formulador/executor de políticas da educação) sobre si mesmo e suas ações.

Para subsidiar essa reflexão utilizamos as contribuições de um dos grandes pensadores brasileiros Mario Sergio Cortella, filósofo, escritor e professor, Cortella possui experiência na área da educação, ministra aulas em uma das mais importantes faculdades do país a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), inclusive foi secretário municipal de educação de São Paulo, além de ser requisitado por grandes empresas por traduzir com clareza assuntos como ética moral e liderança. Cortella

¹ Faculdade Campos Elíseos, FCE..

² Universidade de Franca - Unifran

³ Universidade de Franca - Unifran

⁴ Universidade de Franca - Unifran

⁵ Universidade de Franca - Unifran

afirma que em nenhum momento da história republicana a frase “A educação está em crise” deixou de ser dita, pois não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. A crise é de todos os setores sociais, mas a da educação tem raízes específicas: confronto entre ensino confessional e laico; conteúdos e metodologias; novas ideologias; democratização do acesso; gestão democrática; educação geral versus formação especial; educação de jovens e adultos; escolaridade reduzida; público versus privado; baixa qualidade de ensino; despreparo dos educadores; movimentos corporativos ineficientes; evasão e retenção escolar.

Analizamos posteriormente Leandro Karnal, um intelectual professor e escritor que ajuda a divulgar o conhecimento ministrando palestras e cursos pelo Brasil, ele acredita que “as escolas ainda são arcaicas, elas acham que o importante é a transmissão do conhecimento, quando na verdade, o desafio hoje é a retenção e a formação do conhecimento”.

Por fim, examinamos Zygmund Bauman, um professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Bauman afirma que “As desigualdades sempre existiram, mas de vários séculos para cá se acreditou que a educação podia restabelecer a igualdade de oportunidades. Agora, 51% dos jovens diplomados estão desempregados e aqueles que têm trabalho têm empregos muito abaixo das suas qualificações. As grandes mudanças na história nunca vieram dos pobres, mas da frustração das pessoas com grandes expectativas que nunca se cumpriram”.

É impossível, portanto, analisar qualquer conjuntura ou sugerir soluções, sem mensurar a complexidade das inter-relações entre a educação e a sociedade.

Diante deste exposto para a efetivação de uma política educacional, faz-se necessário a união com outras políticas sociais que sinalizem o combate à pobreza, maior distribuição de renda e melhores condições de vida das famílias que mantêm os filhos na escola da rede pública.

OS DESAFIOS PERSISTENTES DA EDUCAÇÃO

É notável a precariedade e a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas do nosso país. Infelizmente, a qualidade das escolas públicas no Brasil tem sido motivo de preocupação para diversos setores, desde o governo até a sociedade, pois as várias tentativas de melhorá-la ainda não surtiram um efeito satisfatório que oferecesse mudança e qualidade.

No passado de acordo com estudos feitos por Paulo Ghiraldelli as escolas públicas preocupavam-se mais com a qualidade do ensino e não cultuava a estatística numerológica quantitativa. Passavam de ano aqueles discentes que conseguiam acompanhar o processo do ensino-aprendizagem, sem receber tantas chances flexíveis, até porque isso causa certo prejuízo para a instituição de ensino, tornando o processo mais lento e demorado e um desnível notável entre os alunos da mesma turma. Não existiam degraus fracos que sinalizassem problemas no futuro e a sequência oferecia a garantia de uma formação segura para o indivíduo o que desvalorizava cada vez mais a importância da educação na sua formação.

Outro fator é a democratização acelerada das escolas públicas brasileiras, em finais do século XX, flexibilizou, demasiadamente, o sistema educacional, comprometendo a sua qualidade. O estado brasileiro não tem demonstrado nenhum interesse de investir repetidamente no aluno, que por algum motivo tenha ficado retido, mas propicia a sua passagem, mesmo aleatoriamente, para o ano seguinte.

Vale ressaltar a evidência da baixa participação da família, no processo do ensino-aprendizagem, também é fato e que, de certo modo, contribui, negativamente, com a desaceleração no processo escolarização, o que leva a crer que, como a maioria dos pais de alunos não passou pela escola, faltam-lhes conhecimentos sobre as características de uma escola de qualidade, deixando de dar ênfase uma das ações mais importantes da vida: a valorização da escolarização para os seus filhos.

Acredita-se que um, dentre os tantos problemas que afetam a qualidade da educação no Brasil, é o fato de a classe média deixar a escola pública, tendo em vista que essa classe dispõe de maior propriedade para discutir e exigir as características de uma educação que deixe de fazer de conta e prepare melhor os seus educandos para os futuros desafios da vida. Está faltando engajamento na defesa de uma escola que atenda às necessidades básicas do educando, previstas na LDB, e um esforço cultural para a construção consolidada da verdadeira cidadania.

Ao examinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é possível concluir que ela garante em seu artigo 2º, que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família e que visa o desenvolvimento absoluto do indivíduo, sua organização para a prática da cidadania e a qualificação para o trabalho. Um país ou uma nação dificilmente avançará, positivamente, se não investir, seriamente, no setor educacional. Para tanto, é imprescindível que o estado ofereça uma educação básica de qualidade, preenchendo todos os requisitos previstos nas leis do sistema. As reduções das desigualdades sociais sinalizam o desmoronamento a partir de tais princípios. Garantir o direito à entrada e à permanência do aluno na escola, não seria suficiente, as necessidades de uma educação qualitativa vão muito além que isso.

Porém, são diversos fatores que contribuem, negativamente, na qualidade da educação básica: a falta da formação inicial e continuada do professor, inadequação do ambiente, carência de materiais de suporte pedagógico, número excessivo de alunos por sala, baixa remuneração dos professores, carga horária excessiva, curta jornada escolar das crianças e dos jovens recomendadas nos estudos educacionais.

O Brasil tem buscado inúmeras melhorias neste quesito e realizado significativas reformas e mudanças em todos os níveis de ensino. Tais como, avanços na ampliação do acesso; na redução das desigualdades sociais de acesso; na permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio; na ampliação do número de profissionais da educação e da escolarização dos mesmos; na criação de um sistema de avaliação estruturado e tecnicamente sólido; no desenvolvimento de mecanismos de descentralização da gestão. Enfim, no aumento de políticas, programas, planos, leis, diretrizes e propostas de estratégias para melhorar a qualidade da educação nacional.

Analisando o cenário em que a educação encontra e em busca de soluções para os problemas que a mesma enfrenta Mário Sérgio Cortella em sua obra *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes de 2014*, afirma: “existe uma realidade triste e conhecida de todos, que é o descompasso em que a escola se encontra, por muitas vezes a desvalorização do professor causa esse descompasso, pois o docente é a base da educação.”

Pode se utilizar como solução a busca de novas atitudes como, por exemplo, humildade e coragem, que não é a ausência do medo. A educação escolar é para gente humilde, porque sabe que pode crescer, tanto para alunos, quanto para professores. Quando alguém tem coragem de dizer “não sei”, mostra-se verdadeira inteligência, pois a dúvida é que deve imperar na escola e não a certeza. Quem tem certeza já não precisa estar lá, já sabe de tudo.

Em sua outra obra *A Escola e o Conhecimento lançada no ano de 2017*, Cortella salienta que a crise da educação não é uma fatalidade, mas construção. Ao analisar o passado de educação, é preciso distinguir entre o tradicional – que deve ser resguardado por sua eficiência pedagógica e o arcaico – que é o ultrapassado e que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias.

É preciso fugir de certos vícios que estão estruturados e enraizados, tais como o vício do círculo vicioso em que os alunos sem base tornam-se professores sem base, e este problema é aquele que o docente fechou os olhos e deixou passar como se não fosse ficar evidente no futuro a deficiência em relação a educação apresentada por estes indivíduos .

Leandro Karnal em sua obra *Conversa com um jovem professor* no capítulo cinco afirma: “é necessário superar o próprio orgulho, em prol da valorização do espaço do aprendizado. É fundamental observar a relação adolescente-adulto, sendo no primeiro natural e no segundo um equívoco a ausência de maturidade. Um segundo erro é o ego, objetivo em si mesmo, e não no sujeito da aprendizagem. O terceiro erro se manifesta durante a chamada dos nomes em sala de aula e de expressões faciais a perguntas, pois “ser um bom professor significa até tentar controlar seu olhar ou outros indicativos de desagrado não verbais”. O quarto erro é que o professor não é um aluno mais adiantado ou aquele que sabe mais e por isso é melhor, mas aquele sujeito mais apto profissionalmente para o exercício do trabalho docente. Por último, o quinto erro perpassa o exercício da paciência no desenvolvimento que a aprendizagem e o conhecimento demandam, e em não abandonar o aluno por comportamento ou nota. ”

Por último utilizando pensamento de Zygmund Bauman sobre o paradigma da modernidade e pós modernidade as formas de vida contemporânea, segundo o sociólogo polonês, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos. Essas mudanças de perspectivas aconteceram em um ritmo intenso e vertiginoso a partir da segunda metade do século XX. Com as tecnologias, o tempo se sobrepõe ao espaço. Podemos nos movimentar sem sair do lugar. O tempo líquido permite o instantâneo e o temporário. O autor sobreleva: “As pessoas seguem a correnteza, obedecendo às suas rotinas diárias e antecipadamente resignadas diante da impossibilidade de mudá-la, e acima de tudo convencidas da irrelevância e ineficácia de suas ações ou de sua recusa em agir. ”

Bauman entende que a nossa sociedade teve uma maior emancipação em relação às gerações anteriores. A sensação de liberdade individual foi atingida e todos podem se considerar mais livres para agir conforme seus desejos. Mas essa liberdade não garante necessariamente um estado de satisfação. Ela também exige uma responsabilidade por esses atos e joga aos indivíduos a responsabilidade pelos seus problemas. Na sociedade contemporânea emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações. Se a busca da felicidade se torna estritamente individual, criamos uma ansiedade para tê-la, pois acreditamos que ela só depende de nós mesmos.

ATO RESPONSIVO E LETRAMENTO

O conceito formulado por Bakhtin, fundamental para educação e estudos da linguagem, é o ato responsivo. Para o filósofo, a individualidade é parte inerente ao ser humano. Só somos humanos porque podemos e devemos ser responsabilizados pelo que falamos, pensamos e fazemos. De acordo com Adail Sobral (2008, p.221), “[...] Pode-se dizer que Bakhtin concebia a política em termos não-partidários e não institucionais, e muito menos coletivista, o que de resto explica os problemas políticos que o afetaram a ponto de ele ter sido exilado numa parte remota do território soviético”.

Sobral não diz que Bakhtin se inseria na tradição individualista/utilitarista na linha de Bentham. Pelo contrário, o filósofo sempre deixou transparecer a necessidade do outro na construção do eu, por isso procurou demonstrar a relevância do ato responsivo, argumentando que

o momento que o pensamento teórico discursivo (tanto nas ciências naturais como na filosofia), a descrição-exposição histórica e a intuição estética têm em comum, e que se reveste de particular importância para nossa investigação é: todas essas atividades estabelecem uma cisão fundamental entre o conteúdo ou sentido de um dado ato/ atividade e a concretude histórica do ser desse ato/atividade, a experiência atual e uni-ocorrente dele. E é em consequência disso que o ato dado vê-se privado de seu valor, bem como da unidade de seu vir-a-ser e de sua autodeterminação atuais [...] E, como resultado disso, dois mundos entram em confronto, dois mundos que não têm absolutamente nenhuma comunhão entre si e que são insensíveis um ao outro: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo em que criamos, aprendemos, contemplamos, vivemos nossa vida e morremos – ou o mundo em que os atos de nossa atividade são objetificados e o mundo em que esses atos se processam concretamente e são concretamente realizados uma só e única vez. Um ato de nossa atividade, de nossa experiência concreta, é como Jano, que tem duas faces. Ele olha em duas direções opostas: olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e olha para a uni-ocorrência nunca-repetível da vida atualmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e ímpar em que essas duas faces se determinariam mutuamente em relação a uma única unidade uni-ocorrente. É apenas o evento uni-ocorrente do Ser no processo de atualização que pode constituir essa unidade uniocorrente; tudo aquilo que tem caráter teórico ou estético tem de ser determinado como um momento constituinte no evento uniocorrente do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. Um ato tem de adquirir para si um plano unitário único a fim de ser capaz de refletir-se em ambas as direções - em seu sentido ou significado e em seu ser; tem de adquirir para si a unidade da responsabilidade bilateral – tanto para seu conteúdo (responsabilidade especial) como para seu Ser (responsabilidade moral). (BAKHTIN, 1993, p.1-2).

Pelo exposto acima, fica evidente que Bakhtin concebe o indivíduo e sua produção como elementos dinâmicos, mas sempre sob a sombra da própria responsabilidade sobre seus atos e ou discursos. Aqui vemos uma conexão extraordinária entre ato responsivo e letramento: a concepção de que o processo de letramento se faz - única e exclusivamente - pela via institucional (escolas, universidades, seminários, etc) é limitada. Considerando que o que Bakhtin entendia que a política estava além das vias institucionais, o letramento também compartilha dessa virtude. A prática cotidiana, o discurso, as vivências, tudo isso se insere num contexto maior onde criamos uma verdadeira rede que conecta diferentes indivíduos, visões de mundo e práticas cotidianas. Quando tomamos consciência da abrangência real de nossas “falas” e diálogos, somos levados a entender a importância da responsividade. Bem mais tarde, Jürgen Habermas iria na

mesma direção ao falar na “Ética do Discurso” (HABERMAS, 1999), indicando que o ato comunicacional tem profundas implicações éticas. O que Habermas fala no fim do século XX, Bakhtin já postulava no início do mesmo século. Ele afirmava

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2000, p.178)

Sobral sintetiza, assim, o ato responsivo apresentado por Bakhtin:

[...] a filosofia do ato ético (ou ato “responsível” ou ato responsável) de Bakhtin é, em termos gerais, uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e, portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas [...]. (SOBRAL, 2008, p. 224)

Entende-se que o indivíduo é livre e que seus atos partem de pressupostos racionais e socialmente compartilhados, sempre situados historicamente e socialmente. Bakhtin reforça que a individualidade implica num preço ético pelos atos. Segundo Bakhtin “colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou experiência para obtermos a resposta. [...] encontramos signos em toda parte e nos empenhamos a interpretar seu significado” (BAKHTIN, 2011, p. 319). Mais tarde, Sartre diria que estamos condenados à liberdade. Daí um certo desespero existencial. Bakhtin não antecipou a filosofia existencialista sartreana, mas indicou uma relação muito clara entre diálogo e responsabilidade, conforme cita Sobral:

[...] Bakhtin exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos [...] um sujeito cujas decisões éticas não ocorrem a partir de regras gerais aplicáveis a todas as situações, mas da junção entre essas regras e as circunstâncias específicas da decisão. Em vez de um código moral, um conjunto de regras abstratas, ele propõe um sistema ético, um conjunto que parte de regras abstratas e as torna concretas nas situações em que se tomam decisões éticas. O sujeito que toma decisões éticas, e ele as toma em suas circunstâncias específicas, não pode alegar depois que foi vítima delas (naturalmente, exceto em caso de uma coação irresistível), nem pode culpar as regras gerais pelo desfecho de suas decisões concretas específicas. Porque o conteúdo ou sentido das decisões éticas está intrinsecamente ligado ao processo de decisão e, portanto, à “situacionalidade” do agente [...]. (SOBRAL 2008, p. 229)

O exposto por Sobral estabelece que os discursos são produzidos num determinado contexto, a partir de valores compartilhados, fato que implica numa constante “troca” entre os elementos participativos do discurso. Esses discursos refletem a ideologia ou ideologias presentes no contexto. Em paralelo, cria-se uma situação em que o indivíduo se apropria do discurso, dando-lhe uma nova significação a partir das suas

interações. Cabe destacar que o letramento faz parte daquilo que Pierre Bordieu entendia como “capital simbólico”. Esse capital simbólico, mesmo compartilhado, não retira do indivíduo suas especificidades, já que, no ato responsivo, implica necessariamente que o sujeito seja responsável pelos frutos de suas ações, de seus atos e de seus discursos. De forma que se compartilhar as múltiplas ideologias vigentes, simultaneamente, ajudará a ressignificá-las, seja dando-lhes maior legitimidade ou buscando formas de resistência. Portanto, uma das reflexões necessárias para melhor compreensão dos desafios impostos pela educação na contemporaneidade é justamente compreender a responsividade presente na formação de currículos escolares e práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese é notável que a educação está em constante transformação e ainda há esperança de que um dia talvez o Brasil tenha um nível satisfatório e seja reconhecido pela qualidade da educação oferecida.

É fundamental e necessário repensar, ou pensar um projeto educacional. A escola, o modelo de educação e as políticas educativas. Fazer uma análise sistêmica, a partir de um olhar em três direções: um olhar para além da escola, isto é, a partir do contexto em que esta inserida; outro olha a partir da educação em si mesma, como ela acontece e se constitui no Brasil, qual tem sido sua finalidade e quais têm sido seus alcances; e um olhar a partir e sobre o professor, que é esse sujeito, de fato e de direito, sua função, sua profissão, sua atuação, sua constituição, também, sua valorização visto que ele é base para o desenvolvimento da educação. Em suma devemos ver as oportunidades nas dificuldades visto que de acordo com Bauman: “Não são as crises que mudam o mundo, e sim nossa reação a elas.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento* (fundamentos epistemológicos e políticos). 13 ed, São Paulo: Cortez, 2017
- LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Ministério da Educação, 1996. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi, OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas* (Orga).Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. Editora companhia de bolso,2007.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade Líquida*. Editora Zahar,2001.

BAUMAN, Zygmund. O mal-estar da pós modernidade. Editora Zahar, 1998.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORDIEU, Pierre. Capital Simbólico e Classes Sociais. Publicado originalmente em L'Arc, no 72, 1978. A presente versão ampliada foi publicada em Journal of Classical Sociology, vol.13, no 2, maio de 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>, acesso em: 15 de março de 2021.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. *In Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em file:///C:/Users/Talita/Desktop/DR.%20Anderson/O_ato_responsivel_ou_ato_etico_em_Bakhtin_e_a_cent.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Editora. Contexto, 2012.

KARNAL, Leandro. *O mundo como eu vejo*. São Paulo: Editora. Contexto, 2018.

SCHNEIDER Gabriela, BARBOSA Peres Renata, QUIRINO Rafaeli Simoni. Educação, Pobreza e Desigualdade Social: a Escola e o Direito à Educação. Editora Appris; 1ª edição (8 abril 2020).

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O DISCURSO NEOLIBERAL NAS COMPETÊNCIAS GERAIS PROPOSTA PELA BNCC

Lívia Maria do Rego Pinheiro¹, Yris Araújo Bandeira², Tássia Pinheiro de Sousa Pinho³, Francisco José Alves de Aquino⁴, Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira⁵

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as concepções ideológicas que orientam as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório e de abordagem bibliográfica e documental em artigos científicos e em documentos da Educação. Através dessa análise, percebe-se a incorporação de discursos neoliberais na educação básica, um movimento empreendido na década de 1990 e que se refletiu em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (1996) e os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN (2000), mas que ganhou destaque com a promulgação da BNCC. As competências gerais estão alinhadas com as demandas do mercado, o que implica em um foco na preparação do homem para adequar-se ao mundo do trabalho. A influência de organizações, tanto nacionais quanto internacionais, desempenhou um papel significativo na formação dessa perspectiva educacional. Logo, as competências exigidas pela BNCC contribuem para a perpetuação do sistema capitalista.

Palavras-chave: competências gerais; formação para o trabalho; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma breve análise da relação entre as dez competências gerais delineadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e os princípios neoliberais. Pretende-se investigar os mecanismos econômicos que orientam o modelo educacional preconizado na BNCC, com um foco particular na identificação dos atores interessados em um sistema de ensino baseado em competências.

A análise abordará, especificamente, as competências descritas na BNCC, para isso, será feita uma análise da referida lei, entretanto recorreremos também as legislações educacionais anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (1996) e os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN (2000), a fim de entender como o conceito de competência foi tratado nessas diretrizes.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁴ Professor Doutor em Engenharia Elétrica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

⁵ Professora Doutora em Engenharia Civil Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

Além disso, será examinada a relação entre as competências e a preparação para o mercado de trabalho, uma vez que o sistema capitalista demanda uma formação especializada e valoriza a aquisição de habilidades e competências necessárias para a empregabilidade. Nesse contexto, a educação tem sido vista como um instrumento para atender a essa demanda.

Outro ponto de análise será a influência da OCDE¹ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) na formulação da abordagem educacional baseada em competências na educação brasileira. Considera-se que as orientações da OCDE tiveram um impacto direto nas políticas educacionais do país.

Por último, esta pesquisa é caracterizada como um estudo bibliográfico e documental de cunho exploratório. Recorremos a uma análise dos documentos educacionais bem como de artigos científicos que abordam esta temática. Como resultado, pode-se afirmar a existência da influência de discursos neoliberais na formulação das diretrizes da educação brasileira.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS SEGUNDO A BASE NACIONAL CURRICULAR

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018) é um documento norteador para a educação básica brasileira. Ela se configura como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7) para que as redes de ensino possam formular seus currículos.

A BNCC preconiza a organização do currículo escolar em torno de quatro áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática e sugere que as ações pedagógicas sejam orientadas para o desenvolvimento de competências.

Competências segundo a BNCC é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2010), conforme estão descritas no quadro 1.

¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 38 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia.
Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/membros-e-estrutura-organizacional-da-ocde>>. Acessado em: 23 set. 2023.

A BNCC marca uma importante transformação na prática de ensino em que a formação deve focar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também preparar os professores para o desenvolvimento de habilidades e competências, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULA, 2018).

Na prática, a BNCC pretende que o aluno vá além do conteúdo tradicional de sala de aula. A ementa sugere que o estudante desenvolva competências éticas, humanas e técnicas para ser capaz de refletir, analisar, comparar situações, além de utilizar o conhecimento na prática, por meio das tecnologias disponíveis (LIMA, 2021).

Quadro 1: As Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: BNCC (2018)

A reforma da educação básica, apresentada pela BNCC, traz em suas dez competências, os valores essenciais para o século XXI, atendendo aos imperativos do mercado. Sendo traduzido, respectivamente, da seguinte forma: 1 - conhecimento; 2 – pensamento científico, crítico e criativo; 3 - repertório cultural; 4 - comunicação; 5 - cultura digital; 6 - trabalho e projeto de vida; 7 - argumentação; 8 - autoconhecimento e autocuidado; 9 - empatia e cooperação; 10 - responsabilidade e cidadania (GONÇALVES, DEITOS, 2020).

A diretriz para o ensino baseado em competências não é exclusiva da BNCC (2018), pois já encontramos menções a esse conceito em outros documentos, como os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN (2000) para o ensino médio, que afirmam que "[...] o novo paradigma deriva da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis para o pleno desenvolvimento humano se aproximam das requeridas para a inserção no processo produtivo" (BRASIL, 2000, p. 12).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), no artigo 9º, assegura que a União, em colaboração com os demais entes federativos, estados e municípios, deve estabelecer "competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que guiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo uma formação básica comum" (BRASIL, 1996).

3. UM ENSINO PARA A EMPREGABILIDADE

Segundo Holanda et al. (2009, p. 124), “[...] o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente, a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.” O contexto neoliberal exigia da educação uma pedagogia voltada para atender as necessidades do mercado capitalista em adaptar a mão de obra para as novas demandas do mundo do trabalho, ou seja, a formação com foco em competências tem como objetivo preparar indivíduos para responder às exigências atuais da produção de bens e serviços, considerando as novas configurações do ambiente de trabalho.

A chamada "acumulação flexível" é notável por sua oposição direta à rigidez do modelo fordista. Ela se fundamenta na flexibilidade dos processos de trabalho, nas dinâmicas dos mercados laborais, na versatilidade dos produtos e nos padrões de consumo. Essa fase se caracteriza pelo surgimento de setores de produção totalmente novos, novas abordagens na prestação de serviços financeiros, o surgimento de

mercados inéditos e, acima de tudo, taxas consideravelmente elevadas de inovação nos domínios comerciais, tecnológicos e organizacionais (HARVEY, 1999).

A formação de habilidades para o trabalho seria necessária para a empregabilidade bem como preparar os trabalhadores para o subemprego e o desemprego, como afirma Galuch e Sforzi (2011, p. 64)

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os [...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada.

A formação por competências para a empregabilidade evidencia a adequação da educação às necessidades do modelo de produção capitalista. Portanto, é notória a presença das elites empresariais nas construções de documentos normativos da educação brasileira, propondo um viés ideológico que atenda aos interesses do mercado, como mencionado por Ramos (2016, p.60)

[...] a pedagogia das competências, concepção difundida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adentrou ao nosso país, especialmente por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas da educação básica e, posteriormente, também para a educação superior.

Sendo assim, compreendemos que a construção do ensino por competências foi dividida entre a tutela do governo e do empresariado internacional e brasileiro para atender aos ideais deste segmento. Estes ideais foram defendidos por organizações não-governamentais como: *Todos pela Educação*¹ e *Movimento pela Base Nacional Comum*² que tinham o apoio de empresários de vários setores como a Fundação Lemann que apoiou fortemente o Movimento pela Base (PERONI, CAETANO, 2015).

4. A RELAÇÃO ENTRE OCDE E A BNCC

¹ Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil voltada para educação básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamentais e sem ligação com partidos políticos. Financiado por recurso privados e sem verbas públicas. (TODOSP PELA EDUCAÇÃO, disponível em: < [Quem Somos - Todos Pela Educação - Confira os integrantes!](http://QuemSomos-TodosPelaEducação-Confiraosintegrantes!) (todospelaeducacao.org.br) > acessado em: 22 set. de 2023)

² “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, disponível em: < [Quem Somos | Movimento Pela Base](http://QuemSomos-MovimentoPelaBase) > acessado em: 22 set. de 2023)

O interesse do Brasil em fazer parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) remonta à década de 1990. Em 2007, essa aspiração foi reforçada quando o Conselho da OCDE intensificou suas relações com o Brasil e outros países, abrindo caminho para uma possível adesão dessas nações à organização. Em 2015, o Brasil firmou um Marco de Cooperação, com o objetivo de estabelecer laços mais sólidos. Esse acordo definiu diretrizes em áreas estratégicas, incluindo agricultura, educação, combate à corrupção, tecnologia, ciência, governança, entre outras. Finalmente, em 2017, o Brasil alcançou o status de membro pleno da OCDE (Relacionamento entre o Brasil e a OCDE, 2020).

Esta relação impactou diretamente a educação brasileira com as deliberações do conselho da OCDE que orientou as políticas públicas educacionais e os documentos normativos como a BNCC (2018).

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Tradicionalmente, o principal foco de um currículo educacional é na aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimento. Mas um número crescente de pesquisas de várias áreas de estudo indica a necessidade de balancear conhecimento e compreensão de conteúdo com habilidades que apliquem esse conhecimento no mundo real; qualidades que criem motivação, resiliência e inteligência socioemocional; e estratégias de meta-aprendizado que ajudem os estudantes a se tornarem reflexivos, autodirecionados e especialistas (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015).

O Estudo da OCDE sobre as competências - "Competências para o Progresso Social: O Poder das Competências Socioemocionais" (2015) realiza uma revisão da literatura sobre as práticas educacionais adotadas pelos países membros e parceiros da OCDE. Este estudo aponta para uma perspectiva otimista quanto ao desenvolvimento eficaz das competências socioemocionais, como declarado a seguir:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências sociais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (ESTUDOS DA OCDE SOBRE COMPETÊNCIAS, 2015).

Os vínculos entre o Ministério da Educação e a OCDE se estreitaram com a realização do Fórum Internacional de Políticas Públicas, intitulado "Educar para as competências do século XXI," realizado em São Paulo em 2014, com a participação de 14 países membros da OCDE. Durante o evento, foram direcionadas diretrizes para a educação, destacando-se uma delas em particularmente: "Os participantes concordaram que as competências socioemocionais podem ser integradas ao ensino juntamente com as competências cognitivas. Além disso, enfatizaram a importância de oferecer apoio aos professores e de incorporar o ensino de competências socioemocionais à sua formação." (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014).

Diante disso, "podemos considerar que o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial" (ALBINO, SILVA, 2019, p.139).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho ofereceu uma breve análise sobre a influência de ideias econômicas na concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que essas ideias exercem uma influência significativa na orientação da educação brasileira, especialmente após a reestruturação do capitalismo na década de 1990, impulsionada pelos princípios do neoliberalismo, que demandam uma formação humana voltada para atender às exigências do mercado de trabalho, englobando não apenas o emprego, mas também a preparação para o subemprego e o desemprego.

Para compreender as abordagens educacionais propostas pela BNCC, foram necessárias revisitar a história da educação no Brasil, como mencionado anteriormente. No entanto, esse processo requer uma abordagem crítica para identificar os vieses ideológicos e políticos que afetam direta ou indiretamente a construção do sistema educacional.

Por fim, é importante ressaltar que a estrutura curricular delineada pela BNCC (2018) se baseia no desenvolvimento de competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação escolar para uma participação plena na vida social. Diante disso, observa-se que as competências gerais da BNCC abordam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais, e que estão alinhadas com a preparação para o mundo do trabalho e contribuem para a sustentação do modelo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 dez. de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018a. Disponível em: <BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 109

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, Educação em quatro dimensões. Boston, 2015. Disponível em: <<https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>>. Acesso em: 23 set. de 2023.

Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Educar para as competências do século 21. São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: < Nota de imprensa - Educação para o Século 21 - A Família E Parentalidade (doczz.com.br) > Acessado em 30 de mai. de 2023

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.6, n.1, p.55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 7 mai. 2023.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 52, p. e10678, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n52.10678. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678>. Acesso em: 24 set. 2023.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-13.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5 a edição atualizada até agosto de 2021. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf>. Acessado em 30 abril. de 2023

LIMA, Larissa. Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 23 set. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>>. Acesso em 23 set. de 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília. 2015 v. 9, n. 17, p. 337-352.

RAMOS, M. N. A. Políticas Educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural. [s.l.] Editora Oficina Universitária, 2016.

RELACIONAMENTO ENTRE O BRASIL E A OCDE. Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/elementos-ocde/brasil-na-ocde-conteudo/relacionamento-entre-o-brasil-e-a-ocde#:~:text=Em%202015%2C%20o%20Brasil%20e%20a%20OCDE%20assinaram>>. Acesso em: 6 mai. de 2023.

UMA PROPOSTA DE PESQUISA PARA A COMPREENSÃO DOS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Larissa Victória Barbosa do Nascimento¹, Luzia Bueno²

RESUMO

Este trabalho visa apresentar um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar e compreender os desafios enfrentados por alunos do ensino superior na escrita acadêmica, a fim de fornecer ferramentas para o aprimoramento das práticas de ensino e apoio a esses estudantes. O projeto utilizará uma abordagem qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, tendo como metodologia: 1) Fazer um questionário voltado aos cursos de Letras e Pedagogia sobre escrita acadêmica para localizar dificuldades; 2) Selecionar esses com dificuldades para uma roda de conversa; 3) Propor um minicurso sobre escrita acadêmica e um horário semanal de atendimento; 4) Realizar uma segunda roda de conversa com os participantes; 5) Verificar em que o minicurso interferiu no desenvolvimento desses alunos. Os resultados deste projeto que encontra-se em andamento podem ter implicações significativas na educação superior; com base nas descobertas, serão propostas recomendações para melhorar as práticas de ensino, o currículo e as políticas institucionais relacionadas à escrita acadêmica.

Palavras-chave: escrita acadêmica, alunos bolsistas, perspectiva histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior tem sido uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento educacional e social de muitos estudantes, incluindo aqueles que são contemplados com bolsas de estudo; no entanto, a trajetória desses alunos após ingressarem na universidade nem sempre é fácil, enfrentando desafios que podem levar à desistência ou dificuldades em sua jornada acadêmica.

Ao analisar os números, é possível constatar que uma parte considerável dos alunos bolsistas que chegam à universidade enfrentam dificuldades para permanecer nos cursos, seja devido a fatores econômicos, sociais ou acadêmicos. A importância de apoiar esses estudantes e auxiliá-los em sua trajetória acadêmica é crucial para garantir a inclusão e o aproveitamento pleno das oportunidades oferecidas pela educação superior.

Nesse contexto, a universidade desempenha um papel fundamental na promoção da permanência desses alunos por meio de ações voltadas para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, como por exemplo na Universidade São Francisco o Laboratório de Letramento Acadêmico, que surgiu como uma iniciativa relevante nesse sentido, buscando auxiliar os estudantes a superarem os desafios relacionados à escrita acadêmica, um dos pilares essenciais para o sucesso no ambiente universitário.

¹ Universidade São Francisco - USF.

² Universidade São Francisco - USF.

Diante disso, propusemos um projeto de pesquisa de mestrado cujo objetivo é compreender os desafios relativos à escrita acadêmica enfrentados por alunos do Ensino Superior, em especial os bolsistas, a fim de desenvolver estratégias de intervenção adequadas para auxiliá-los nesse aspecto crucial de sua formação acadêmica. Por meio de uma abordagem centrada no letramento acadêmico e na perspectiva histórico-cultural, serão realizadas ações de diagnóstico, intervenção e avaliação, visando a melhoria do desempenho dos estudantes em seus processos de produção escrita no contexto acadêmico.

Espera-se que os resultados deste projeto possam contribuir para a elaboração de programas e ações institucionais mais eficazes, capazes de auxiliar os alunos bolsistas e demais estudantes do Ensino Superior a enfrentarem os desafios da escrita acadêmica, fortalecendo sua permanência e sucesso acadêmico. Além disso, a compreensão dos obstáculos enfrentados por esses estudantes pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para a democratização do acesso e a igualdade de oportunidades no ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escrita acadêmica é uma forma de comunicação específica utilizada no contexto do ensino superior e da pesquisa científica. Ela possui características distintas que a diferenciam de outros tipos de escrita, como a escrita cotidiana ou a escrita literária. A compreensão dos princípios e desafios da escrita acadêmica é essencial para que os alunos do ensino superior possam produzir textos eficazes e alcançar sucesso em suas atividades acadêmicas.

O desenvolvimento da escrita acadêmica requer uma compreensão aprofundada do letramento e dos gêneros textuais. O letramento, como conceito amplo, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos, e o letramento acadêmico é uma forma específica desse letramento, voltada para as demandas e expectativas da comunidade acadêmica.

O letramento acadêmico refere-se ao conjunto de capacidades necessárias para a participação efetiva na comunidade acadêmica e na produção de textos e conhecimentos no contexto universitário. É mais do que simplesmente ser capaz de ler e escrever; envolve a compreensão e utilização das práticas, convenções e discursos específicos da academia. É um conjunto de capacidades que vai além da simples alfabetização e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e na produção de conhecimento no ambiente universitário.

Sobre o letramento acadêmico, pode-se afirmar que:

É também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário. (CUNHA, 2012, p. 139)

O letramento acadêmico não é apenas uma habilidade individual, mas também envolve aspectos sociais e culturais. O processo de se tornar letrado academicamente geralmente requer orientação, suporte e interação com outros membros da comunidade acadêmica, como professores e colegas. Instituições de ensino superior podem oferecer programas e recursos para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes e promover sua inclusão na cultura acadêmica.

A escrita acadêmica segue convenções e normas estabelecidas dentro de uma determinada disciplina ou campo de estudo. Cada área de conhecimento possui seus próprios padrões de escrita, estruturas organizacionais e linguagem técnica. Compreender essas convenções é fundamental para a produção de textos acadêmicos adequados. No contexto acadêmico, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental. Os gêneros são formas de comunicação escrita que possuem características próprias em termos de estrutura, estilo e função comunicativa.

O conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos é crucial para que os estudantes possam compreender as expectativas e as convenções específicas de cada gênero, assim como para que possam produzir textos coerentes, coesos e adequados ao contexto acadêmico. Através do estudo dos gêneros, os alunos podem desenvolver as capacidades necessárias para a leitura crítica e a produção de textos acadêmicos de qualidade, é um processo complexo que envolve várias etapas, sendo crucial que os alunos compreendam a importância de revisar e editar seus escritos para melhorar sua clareza, coesão e precisão.

Além disso, é importante ressaltar que o letramento acadêmico vai além da simples habilidade de escrever corretamente, ele engloba também a capacidade de compreender textos acadêmicos, realizar pesquisas, citar e referenciar corretamente as fontes, analisar informações criticamente e argumentar de forma embasada. Portanto, o letramento acadêmico envolve capacidades de leitura, escrita, pesquisa e pensamento crítico, essenciais para o pleno envolvimento e sucesso dos estudantes no ambiente universitário.

Dessa forma, compreender o letramento e os gêneros textuais acadêmicos se torna fundamental para desenvolver estratégias de ensino e intervenções adequadas que visem aprimorar a escrita acadêmica dos alunos. Através desse conhecimento teórico, é possível direcionar esforços para o ensino e a prática dos gêneros textuais acadêmicos, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem escritores acadêmicos competentes e eficazes.

Acerca dos primeiros desafios enfrentados pelos estudantes em seu ingresso na universidade, Lea relata que:

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros. (LEA, 2014, p. 482).

Para Zavala (2010) às instituições de Ensino Superior requerem demandas de letramento dos discentes no qual não há evidências de que estejam preparados para tal, comparando ao passado no qual o público ingressante no ensino superior tinha o mesmo nível escolar requisitado pelas universidades sendo em contrapartida divergente essa realidade na atualidade. É importante que a universidade conheça o seu alunado e trace estratégias para sua inserção, como diz Zavala (2010), quanto mais o aluno estiver envolvido nesse meio acadêmico, se tornará parte do meio.

METODOLOGIA

Assumindo a perspectiva histórico-cultural, a pesquisa seguirá as seguintes etapas:

Será elaborado um questionário direcionado aos alunos matriculados nos cursos de Letras e Pedagogia, com o objetivo de identificar aqueles que reconhecem ter dificuldades na escrita acadêmica. O questionário abordará aspectos como o nível de confiança na escrita acadêmica, os principais obstáculos encontrados e as estratégias utilizadas para lidar com essas dificuldades, e serão incluídas perguntas sobre a frequência de produção de textos

Com base nas respostas obtidas no questionário, será realizada uma seleção dos alunos que assumem ter dificuldades na escrita acadêmica. Esses estudantes serão convidados a participar de uma roda de conversa, em um ambiente acolhedor e colaborativo. O objetivo dessa etapa é identificar as representações dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas na escrita acadêmica, explorando suas percepções, desafios e expectativas.

De acordo com as informações coletadas nas etapas anteriores, será proposto um minicurso voltado para o desenvolvimento de capacidades de escrita acadêmica. O minicurso será focado no desenvolvimento das capacidades de escrita acadêmica dos alunos do Ensino Superior, com ênfase especial nos desafios enfrentados pelos bolsistas. Além disso, será oferecido um horário semanal de atendimento individualizado, no qual os participantes poderão esclarecer dúvidas, receber orientações específicas e discutir suas produções escritas. O conteúdo do minicurso abordará temas como estruturação de textos acadêmicos, argumentação, uso adequado de referências bibliográficas e coesão textual. Serão selecionados materiais e recursos didáticos adequados, como exemplos de textos acadêmicos, exercícios práticos e atividades de escrita.

Acerca da divulgação do minicurso e o horário semanal de atendimento para os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, serão utilizados meios de comunicação adequados, como e-mails, murais e redes sociais, para informar sobre o projeto e incentivar a participação. Os alunos interessados poderão se inscrever para o minicurso e indicar disponibilidade para os atendimentos individuais.

Após a participação no minicurso e no atendimento individualizado, será realizada uma segunda roda de conversa com os participantes. O objetivo dessa etapa é explorar as percepções dos alunos em relação aos impactos do minicurso e do atendimento na melhoria de suas capacidades de escrita acadêmica. Serão discutidos os avanços, as dificuldades remanescentes e as estratégias adotadas pelos estudantes.

A realização da segunda roda de conversas permitirá uma avaliação qualitativa do projeto, possibilitando aos participantes expressar suas vivências e percepções sobre o impacto das intervenções na sua trajetória acadêmica. Além disso, essa etapa proporcionará uma oportunidade de aprendizado mútuo, pois os alunos poderão compartilhar estratégias e experiências, enriquecendo o conhecimento coletivo sobre a escrita acadêmica. Serão discutidas as abordagens adotadas, recursos utilizados e práticas de estudo que se mostraram úteis para o desenvolvimento das capacidades de escrita.

Os alunos identificados como tendo dificuldades na escrita acadêmica serão convidados a participar de entrevistas individuais. Essas entrevistas terão como objetivo aprofundar a compreensão das dificuldades relatadas e explorar as experiências pessoais dos alunos em relação à escrita acadêmica. Serão discutidos temas como a formação prévia em escrita acadêmica, as expectativas do curso, as estratégias de estudo e o apoio recebido até o momento. As entrevistas proporcionarão momentos valiosos para o desenvolvimento de estratégias de intervenção personalizadas.

Essa metodologia busca envolver os alunos ativamente no processo de melhoria de suas capacidades de escrita acadêmica, proporcionando um ambiente de apoio, reflexão e aprendizado colaborativo. A perspectiva histórico-cultural contribui para a compreensão dos fatores socioculturais que influenciam a escrita acadêmica, permitindo a elaboração de estratégias de intervenção mais contextualizadas e efetivas.

Por fim, será realizada uma verificação do desenvolvimento dos alunos participantes do projeto. Haverá uma análise dos textos produzidos pelos estudantes antes e após a intervenção, a fim de identificar melhorias na estrutura, na coesão, na argumentação e na utilização das normas da escrita acadêmica. Serão realizadas avaliações periódicas para monitorar o progresso dos alunos participantes. As avaliações poderão incluir a análise de textos produzidos, a observação de participação ativa nas atividades propostas e a coleta de feedback dos alunos.

Com base nos resultados das avaliações, ajustes serão feitos nas estratégias de intervenção, buscando atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. O acompanhamento contínuo permitirá uma reflexão constante sobre o impacto do projeto na melhoria da escrita acadêmica dos alunos. Ao adotar a perspectiva histórico-cultural, esse projeto busca compreender as dificuldades de escrita acadêmica dos alunos. Além disso, será realizado um acompanhamento contínuo dos participantes, por meio de avaliações periódicas e feedbacks individualizados, visando monitorar seu progresso e promover ajustes na abordagem pedagógica, se necessário.

A proposta do minicurso e do horário de atendimento semanal visa promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, permitindo aos alunos desenvolverem suas capacidades de escrita acadêmica de forma orientada e individualizada. O projeto busca criar um ambiente propício à troca de experiências, à reflexão crítica e ao desenvolvimento autônomo dos estudantes, contribuindo para sua permanência e sucesso no Ensino Superior.

RESULTADOS ESPERADOS

Esta pesquisa proposta sobre a compreensão dos desafios da escrita acadêmica de alunos do ensino superior, especialmente aqueles que são bolsistas, busca alcançar uma série de resultados significativos, ao investigar e analisar os desafios específicos enfrentados por esses estudantes, espera-se obter inspirações valiosas que possam impactar positivamente a prática educacional e o apoio oferecido a eles.

Primeiramente, espera-se identificar os desafios mais comuns e recorrentes enfrentados pelos alunos do ensino superior na escrita acadêmica; isso inclui questões relacionadas à organização do texto, expressão de ideias de forma clara e coerente, uso adequado de gramática e estilo, dificuldades na pesquisa e citação de fontes, entre outros. Ao entender esses desafios, será possível desenvolver estratégias e intervenções específicas para ajudar os alunos a superá-los.

Além disso, espera-se descobrir quais são os desafios únicos enfrentados pelos alunos bolsistas no contexto da escrita acadêmica. Os alunos que recebem bolsas muitas vezes enfrentam uma série de demandas e pressões adicionais de fator social e/ou econômico, e isso pode afetar sua capacidade de se engajar e ter sucesso na escrita e vida acadêmica. Compreender esses desafios específicos permitirá o desenvolvimento de apoio personalizado e orientação adequada para esses alunos, visando proporcionar igualdade de oportunidades e maximizar seu potencial acadêmico.

Os resultados dessa pesquisa também podem levar à identificação de lacunas no suporte atualmente oferecido aos alunos na área da escrita acadêmica. Com base nas descobertas, será possível propor recomendações para aprimorar as práticas de ensino, o currículo e as políticas institucionais relacionadas à escrita acadêmica, isso pode incluir o desenvolvimento de programas de capacitação e suporte específicos, oferecendo recursos e orientações claras para ajudar os alunos a melhorar suas capacidades de escrita. Incentivando a conscientização das instituições de ensino superior sobre a importância da escrita acadêmica e do apoio oferecido aos alunos, através da divulgação dos resultados e recomendações espera-se que as instituições de ensino e os educadores estejam bem mais equipados para fornecer suporte adequado aos alunos do ensino superior, promovendo uma melhoria no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de capacidades essenciais.

Em suma, contribuir para educação do ensino superior na identificação dos desafios enfrentados por alunos do ensino superior na escrita acadêmica, a compreensão das adversidades únicas enfrentadas pelos alunos bolsistas, a proposição de estratégias de suporte personalizado e a conscientização sobre a importância da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, p. 129, 2012.
Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13235/12085>. Acesso em 3 de julho de 2023.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.
- STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9.
<https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>.
- ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVO, C; SITO, L.; GRANDE, P. *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

GOVERNO DAS MUDANÇAS E O PROJETO DE GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVIDO NO CEARÁ

Carla Monique de Oliveira Araújo¹, Tania Maria Rodrigues Lopes²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos e leituras realizadas a partir do Projeto de Extensão sobre Gestão Escolar - fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará, em execução no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Esse trabalho tem o intuito de analisar e apresentar características da gestão escolar do Ceará durante o *Governo das Mudanças*, contextualizando com os acontecimentos da época. O trabalho observa as premissas da abordagem qualitativa, se apoia em referenciais bibliográficos: artigos, teses, dissertações e relatórios sobre o tema. Os achados apontam que é possível observar os avanços positivos e os desafios enfrentados pela gestão escolar daquele período, cujos impactos diretos são observados no modelo aplicado até os dias atuais. Nestes governos, a área educacional foi tomada como prioridade, projetos de inúmeras naturezas foram implantados objetivando elevar e qualificar os indicadores de escolarização, alfabetização e aprovação escolar, pois muitos municípios ainda apresentavam baixos níveis.

Palavras-chave: educação, gestão escolar, governo das mudanças

INTRODUÇÃO

A gestão escolar no estado do Ceará foi marcada por importantes transformações durante o *Governo das Mudanças*, que teve a frente o empresário Tasso Ribeiro Jereissati e duração de mais de uma década, compreendendo o período 1987 a 2002. O país como um todo vivenciava novos rumos políticos, econômicos e sociais pós ditadura militar, sobretudo revendo as políticas e programas objetivando qualificar a educação do País. Nesse cenário, quando Tasso se candidatou pela primeira vez ao governo do Estado, trazia essa ideia contrária ao que a ditadura representava, aplicando uma ação política eivada em um ar de esperança, de novos tempos para a população cearense, que se encontrava em situação desfavorável, com altos índices de vulnerabilidade econômica e um número alarmante de analfabetos.

Muitas ações foram implementadas, projetos e programas foram repensados/readequados, de forma que as práticas de gestão escolar dos dias atuais nos remetem a algumas conquistas adquiridas naquele período, as quais poderemos identificá-las e compreendê-las, sobretudo nas narrativas de pesquisas publicadas nos estudos desenvolvidos pelos programas de pós-graduação de universidades cearenses e de outros estados, que leram com referenciais críticos, as experiências em execução, avaliando seus impactos e influenciando novas mudanças.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE)

² Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar e apresentar características da gestão escolar no Ceará durante a gestão do governador Tasso Ribeiro Jereissati, cujo período ficou intitulado como *Governo das Mudanças*, na perspectiva de compreender o cenário e contextos político e pedagógico predominantes na educação do Estado, com o fim de apontar os desafios e conquistas alcançadas naquela gestão. O interesse por esse tema surgiu a partir dos estudos e pesquisas realizadas no Projeto de Extensão sobre Gestão Escolar – fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará, em execução no curso de Pedagogia do Centro de Educação/CED da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Este trabalho observa um breve recorte da história da gestão escolar no estado do Ceará, especificamente durante o período denominado *Governo das Mudanças*, aplicando premissas da pesquisa de natureza qualitativa, mediante consultas em publicações científicas – artigos, teses e dissertações, bem como outras publicações, que delineiam a história da educação cearense, dialogando com autores nacionais e locais, cujos estudos e pesquisas se debruçam sobre esse relevante tema no contexto geral da história do Estado do Ceará.

Sua organização observa a introdução do tema com algumas considerações sobre o governo das mudanças, responsável pela implementação das experiências em gestão escolar – formação e prática ainda em vigor; na seção seguinte apresentamos a metodologia aplicada ao estudo, que tem bases nas premissas da pesquisa de natureza qualitativa. A continuidade revela a sessão da discussão e análise dos resultados, onde apresentamos o aparato teórico que apoiou o desenvolvimento do estudo, assim como os dados coletados, costurando análises conjunturais e as repercussões de tais modelos sobre a realidade atual; por fim, as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A pesquisa se constitui uma atividade fundamental desenvolvida com a finalidade de produzir ciência, organizando-se com base em indagações para a (re)constituição da realidade. A pesquisa é responsável por alimentar a atividade de ensino e atualizar a realidade do mundo em que vivemos, considerando suas múltiplas transformações. As indagações que orientam/fundamentam a investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Representam determinada inserção na vida real. O marco inicial de uma pesquisa se configura por meio de uma indagação, problema, dúvida, surgindo a necessidade por respostas (MINAYO, 2007, p. 14).

O trabalho observa as premissas da abordagem qualitativa, se apoia em referenciais bibliográficos: artigos, teses e dissertações de autores como Souza (2006), Vieira (2007), e outros explorados em bases de dados. Buscou-se fazer uma apresentação e análise sobre as transformações que ocorreram na gestão escolar do Estado do Ceará durante o governo das mudanças, liderado pelo empresário Tasso Ribeiro Jereissati.

A pesquisa qualitativa se ocupa de questões muito particulares, na perspectiva de compreender um nível de realidade que não pode ou não deve ser mensurado. Segundo Minayo (2007, p.21) ela trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Na respectiva modalidade os fenômenos humanos são entendidos “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Desse modo, na pesquisa qualitativa observa-se e analisa-se dados, como afirmam Deslauriers e Kérisit, “O pesquisador se propõe a uma questão e recorre a informações para respondê-la; ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial.” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2010, p.127).

DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

A pesquisa contribui para compreendermos um fenômeno, um processo ou um conjunto de processos de áreas e/ou campos, sendo o foco desse estudo a dimensão educativa, especificamente sobre gestão escolar – formação e práticas. O estudo de um tema produz e/ou atualiza concepções teóricas, que representam explicações da realidade, bem como contribuem para produzir questões e determinar outros problemas a serem investigados, ajudando na organização e sistematização de novos dados, que serão fundamentais para iluminar práticas e/ou reescrever novas teorias.

Compreendendo a pesquisa como espaço de descobertas e revelações, esse estudo se debruça sobre um fenômeno específico, o Governo das Mudanças, que teve início em 1987, quando o empresário Tasso Ribeiro Jereissati, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, após longo período de ditadura e governos militares, assumiu o cargo político de governador no estado do Ceará, colocando fim à nefasta era dos coronéis, inspirando-se no fértil período pós promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 é um documento essencialmente democrático, foi promulgada com o fim da ditadura, organizada para combater as experiências anteriores, quando a Nação viveu atrocidades

políticas de toda natureza: violências, cassação dos direitos políticos, perseguições, tortura e morte de opositores. No Ceará, o governo das mudanças, iniciado pós-ditadura apresentou um plano com inúmeras prioridades sociais, acenando para uma nova pauta de direitos, destacando-se o foco na educação, em consonância com os preceitos e princípios determinados em seu artigo 205, o qual previa que a educação fosse promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Naquele período, a sociedade cearense vivia uma fase de alta vulnerabilidade econômica, com repercussões devastadoras sobre o social, com indicadores aviltantes de morte infantil pela desnutrição e falta de políticas de assistência materno-infantil. Mesmo constituindo-se um governo de rupturas e descontinuidades com o modelo militar, em seu primeiro mandato, algumas narrativas evidenciaram dificuldades quanto a aceitação das pautas administrativas, que objetivavam regular as grandes necessidades e prioridades do Estado, em sintonia com as mudanças conjunturais, em nível nacional, focadas no alinhamento de ações prioritárias promotoras do desenvolvimento do País. Apesar do esforço de transformação econômica nos anos 1990, o Estado do Ceará ainda se caracterizava por ser notadamente pobre, como explicitado no *relatório de indicadores socioeconômicos* do IPLANCE (2002, p. 34):

A via de desenvolvimento do Estado, que visa atingir um novo patamar de industrialização, de turismo e de agricultura, não tem sido capaz de minorar as disparidades da distribuição de renda e os graves problemas sociais. De modo geral, pouco tem conseguido transformar a realidade regional marcada pela pobreza e pelo universo rural subordinado aos ciclos da seca. Por enquanto, os resultados mais concretos apenas sedimentaram no Ceará algumas áreas de focos de desenvolvimento econômico nas zonas urbanas e rurais.

Em um breve panorama nacional, dois aspectos mereceram atenção, para compreender a realidade concreta do Estado diante do cenário de mudanças proposto pelo governador. Primeiro, o país acabava de vivenciar um longo período de ditadura militar e toda sociedade estava engajada para reerguer sua democracia; 2) em 1988 foi lançada uma nova Constituição Federal, “a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos” (VIEIRA, 2007, p. 40). Esses dois aspectos influenciaram o governo estadual, mesmo diante de um cenário socioeconômico preocupante. Sobre essa questão Vieira (2007, p. 43) observa: “No Ceará, o início do governo das mudanças corresponde a uma fase de expectativas positivas, com a busca de envolvimento de diferentes segmentos no debate sobre os rumos da educação”.

As medidas administrativas, consideradas duras, porque colocavam em xeque condutas de governos anteriores, as quais inflacionaram a folha de pagamento dos servidores públicos, em razão do aumento abusivo de contratações sem concursos e/ou seleção pública, aplicando o formato clientelista. As finanças estavam cambaleantes, os servidores durante meses sem receber seus salários em conta, apenas tendo acesso ao contracheque sem fundos, obrigando-os a negociatas escusas no mercado, a chamada agiotagem.

As medidas foram difíceis, porém com efeito aparente a curto prazo, sobretudo com a reorganização dos órgãos de fiscalização e controle tributário e o enxugamento da folha, exonerando profissionais e colaboradores sem vínculo, ou profissionais com jornadas de trabalho completamente incompatíveis com a legislação da Organização Internacional do Trabalho – OIT. A insatisfação social trouxe repercussões negativas para a gestão impactando na mensuração positiva dos índices de aprovação daquele governo. Os ânimos foram bastante instáveis, sobretudo com os servidores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, centro de decisões e ações educativas aplicadas a sua própria rede e por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação. Vieira (2007, p. 12) destaca que “ocorreu um corte em alta proporção dos profissionais, dificultando uma boa relação entre os profissionais, rotatividade de secretários da educação, dando um tom de descontinuidade à gestão educacional.”

Segundo Souza (2006) as metas determinadas para a educação eram altas, com criação de projetos e subprojetos focados em reverter os baixos indicadores, porém em razão de problemas decorrentes das condições relação a infraestrutura, formação profissional dos docentes e gestores, essas metas não foram alcançadas. Vieira (2007) e Souza (2006) destacaram que um ponto positivo nessa primeira gestão, influenciada pela Constituição Federal de 1988, foi a elaboração da Constituição Estadual de 1989, reforçando as premissas recomendadas pela Constituição Federal, colocando na pauta dos debates e intenções, importantes temas da educação, bem como antecipando ações articuladas a gestão escolar bastante relevantes, ou seja, o debate sobre a eleição de diretores e a municipalização do ensino.

Com o fim do primeiro mandato de Tasso Jereissati, Ciro Gomes assumiu o poder no cargo de governador, no período compreendido entre 1991-1994, para dar continuidade aos projetos implantados pelo *Governo das Mudanças*. No governo de Ciro, o objetivo principal era promover o acesso à escola, traçando as metas de universalização do ensino e reorganização dos processos de gestão, estabelecendo como prioridades a democratização e racionalização.

Dentre as ações de planejamento estratégico integrado as metas nacionais, em 1992, criaram-se um sistema estadual de avaliação do rendimento escolar, sendo o Ceará o primeiro estado do país a adotar essa ação, sendo denominado “SPAECE”, objetivando ter controle sobre o desempenho dos estudantes e à qualidade de ensino desenvolvida no Estado. Para Souza (2006, p. 84) “apesar de uma pequena recuperação nos anos subsequentes (13,08% em 1993 e 22,19% em 1994), poucos avanços ocorreram no âmbito do ensino.”

Com o encerramento do mandato do Ciro Gomes, a sucessão trouxe de volta o empresário Tasso Ribeiro Jereissati ao cargo de governador, para o cumprimento de mais 2 mandatos (1995-1998, 1999-

2002). Como governador tentou reforçar a era democrática, enquanto *governo das mudanças* se mostrava defensor dessas ideias. No caso do Ceará as ações voltadas para a melhoria da gestão escolar, notadamente após 1995, foram orientadas pelo modelo de Gestão Democrática implementado pela SEDUC, representado pelo Programa de Desenvolvimento da Gestão Educacional Cooperativa e Participativa, ancorado nas seguintes diretrizes: (SOUZA, 2006, P.103)

descentralização, redução de níveis hierárquicos, participação da sociedade nas ações do Governo, socialização das decisões, e divisão das responsabilidades para garantir mais agilidade e eficiência. Focalizando a escola como ponto de partida, utiliza mecanismos para garantir sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Desta forma, foram implementadas quatro estratégias para viabilizar a política educacional cearense: “i) municipalização; ii) eleição de diretores; iii) descentralização e iv) modernização do sistema educacional.” (SOUZA, 2006, P.103)

Uma ação implementada pelos gestores dos *governos das mudanças* foi a municipalização, como ação voltada para dar maior autonomia as prefeituras municipais, agindo como estratégia para superar o grande desafio enfrentado pelo Estado na época, os baixos índices de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A eleição de diretores, foi também uma das principais conquistas desse governo, pois os governos anteriores praticavam forte clientelismo, indicando os diretores, com base em suas preferências ou conchavos político-eleitoreiros. Muitos profissionais exerciam a função sem formação qualificada, atuando de forma autoritária e arbitrária. Com as mudanças recomendadas com a Constituição e a LDB Nº 9.394/96, as indicações políticas perderam força e a partir de 1995, passou a vigorar uma seleção por competência técnica, com a execução de concursos públicos e processos eletivos. Segundo Vieira (2007, p.46):

Tal inovação trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação de cargos diretivos nas escolas. Com a eleição de diretores, o Ceará passou a conviver com uma escola mais participativa, alegre e, de maneira geral, com uma melhor gestão.

Inúmeras ações compreenderam as mudanças no sistema público de educação da rede estadual, com repercussões nas redes municipais, destacando-se o processo de Descentralização administrativa, ação responsável pela criação dos Centros de Desenvolvimento Regional de Educação (CREDEs), com o intuito de fortalecer a escola, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos, capacitação permanente dos profissionais atuantes e descentralização de recursos financeiros (CENPEC, 2001).

Algumas ações de modernização do sistema educacional foram implantadas para garantir a política de Modernização do Sistema Educacional, destacando-se a operacionalização de três sistemas básicos: o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE); o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) e o

Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE), inspirado no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) do Ministério da Educação – MEC (SOUZA, 2006).

Com as ações elencadas, podemos identificar que a gestão escolar foi marcada por transformações, que produziram impactos positivos durante o Governo das mudanças e se estenderam até os dias atuais. Parece, ao confrontarmos os dados, que os acontecimentos desse período definem o modelo de gestão que temos ainda hoje no Ceará. Embora seja perceptível a continuidade das ações implantadas naquele período de ‘mudanças’, é importante compreender que essas mudanças aconteceram de forma lenta e gradual, a sociedade ainda estava sob o efeito das determinações dos governos militares, o sucateamento da máquina pública, a redução do financiamento público tiveram influência direta alinhada com os acontecimentos nacionais, embora a década já estava influenciada pelas orientações da primeira conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia em 1990¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar do estado do Ceará passou por inúmeras transformações, ao longo de todo o período intitulado como *Governo das Mudanças*, e mesmo com os desafios enfrentados, sobretudo de natureza econômica, considerando a estagnação econômica e o sucateamento da máquina pública, obteve conquistas relevantes para a educação cearense. Estudos de Vieira (2007) e Souza (2006) provocam lembranças que, no período anterior, a população cearense se encontrava em situação de vulnerabilidade social e taxas de analfabetismo altíssimas.

Como indicaram dados apresentados nesse estudo, o primeiro mandato não foi marcado por grandes transformações em termo de educação, muitos avaliaram negativamente o governo, em razão das medidas austeras para alinhar as finanças do Estado com sua alta folha de pagamento. Auditorias mostraram situações completamente desalinhadas com a transparência e gestão ética dos recursos públicos, o que obrigou os governos do período das mudanças a adotar medidas de controle, que produziu muita insatisfação.

¹ Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em 12/09/2023

Com as finanças reorganizadas e o Estado começando um processo transparente de arrecadação e aplicação de recursos, no segundo mandato, com Ciro no poder, uma de suas prioridades foi a democratização e racionalização do financiamento público alinhado as prioridades e demandas do Estado, gerando conquistas relevantes, como o início da reorganização da educação estadual, a implantação de programas e projetos objetivando a melhoria da qualidade, com destaque para a criação do SPAECE, com foco no controle do rendimento escolar.

A volta de Tasso Jereissati, como governador do estado, representou o reconhecimento dos avanços educacionais alcançados durante o governo de Ciro Gomes e a necessidade da continuidade e fortalecimento das ações. Nesse contexto, nos seus 2 últimos mandatos colocou em pauta: a municipalização, eleição de diretores, ações já discutidas em seus primeiros anos de poder, legitimando seu objetivo de incentivar e promover a descentralização e modernização do sistema educacional.

Compreendendo que o tema é amplo, o presente trabalho buscou apresentar e analisar brevemente a reorganização da educação no Ceará, as ações focadas na gestão escolar e sua trajetória durante os mandatos em que o estado vivenciou o *governo das mudanças*, partindo a partir de artigos, relatórios e demais documentos encontrados a respeito desse período. Os achados apontam que todas as mudanças foram influenciadas pelos cenários e contextos vivenciados no estado e também, nacionalmente.

Ensejamos que o objetivo de apresentar e analisar a gestão escolar do Ceará durante o Governo das Mudanças foi alcançado com a pesquisa, muito embora reconheçamos que o tema é amplo e foi objeto de estudo de vários pesquisadores no passado e também no presente.

Constatamos em primeiro instante, que não ocorreram grandes avanços como assumido inicialmente, considerando a situação econômica do Estado, que estava sucateado financeiramente e com números absurdos de pessoal em sua folha de pagamento, irregularidades de toda natureza, corrupção, desvios de finalidade política e pedagógica no sistema de educação, porém, no decorrer do período do *governo das mudanças*, identificou-se feitos importantes, que contribuíram para a gestão escolar, cujos impactos são visualizados nos dias atuais.

A gestão escolar do Ceará ainda tem muito no que avançar e conhecer a história nos ajuda nesse processo, a pesquisa nos ajudou a compreender um determinado período, para que assim pudéssemos entender o presente, na perspectiva de pensar em melhores estratégias para o futuro, como defendido por Heródoto “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”.

Certamente outros olhares, guiados por estes ou outros referenciais irão apontar avanços e conquistas, desafios e promessas ainda por realizar, mas houve uma preocupação com investimentos e reorganização da educação, por considerá-la um dos mais importantes fatores de desenvolvimento, por sua capacidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Nestes governos, a área educacional foi tomada como prioridade, projetos de inúmeras naturezas foram implantados objetivando elevar e qualificar os indicadores de escolarização, alfabetização e aprovação escolar, pois muitos municípios ainda apresentavam baixos níveis.

A meta de universalização da educação básica assumida pelo Governo do Estado estabeleceu muitas vias de diálogos vislumbrando ajustes que viabilizassem a elevação da taxa de escolarização no ensino fundamental, a implantação de programas direcionados a formação qualificada dos professores e gestores, a reestruturação da rede física e dotação de recursos pedagógicos, tecnológicos e outras ferramentas, que contribuíssem para a melhoria do desempenho escolar, na perspectiva de elevar a baixa capacitação, que dificultava a criação de novas alternativas de superação das dificuldades e carências sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- CENPEC. Todos pela Educação no Ceará - 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará. São Paulo, 2001.
- SOUZA, Sandra de. Políticas de educação e saúde no estado do Ceará: mudanças no “Governo de Mudanças”. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) - Programa de Pós Graduação em Economia Social e do Trabalho. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DESLAURIES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. A pesquisa qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológico. In DESLAURIES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 9 – 30.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. cap. 1, p. 9 – 30.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas Constituições: Brasil e Ceará. Fortaleza, CE: Importe, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos avançados, v. 21, p. 45-60, 2007.

GOVERNO DAS MUDANÇAS E O PROJETO DE GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVIDO NO CEARÁ

Carla Monique de Oliveira Araújo¹, Tania Maria Rodrigues Lopes²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos e leituras realizadas a partir do Projeto de Extensão sobre Gestão Escolar - fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará, em execução no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Esse trabalho tem o intuito de analisar e apresentar características da gestão escolar do Ceará durante o *Governo das Mudanças*, contextualizando com os acontecimentos da época. O trabalho observa as premissas da abordagem qualitativa, se apoia em referenciais bibliográficos: artigos, teses, dissertações e relatórios sobre o tema. Os achados apontam que é possível observar os avanços positivos e os desafios enfrentados pela gestão escolar daquele período, cujos impactos diretos são observados no modelo aplicado até os dias atuais. Nestes governos, a área educacional foi tomada como prioridade, projetos de inúmeras naturezas foram implantados objetivando elevar e qualificar os indicadores de escolarização, alfabetização e aprovação escolar, pois muitos municípios ainda apresentavam baixos níveis.

Palavras-chave: educação, gestão escolar, governo das mudanças

INTRODUÇÃO

A gestão escolar no estado do Ceará foi marcada por importantes transformações durante o *Governo das Mudanças*, que teve a frente o empresário Tasso Ribeiro Jereissati e duração de mais de uma década, compreendendo o período 1987 a 2002. O país como um todo vivenciava novos rumos políticos, econômicos e sociais pós ditadura militar, sobretudo revendo as políticas e programas objetivando qualificar a educação do País. Nesse cenário, quando Tasso se candidatou pela primeira vez ao governo do Estado, trazia essa ideia contrária ao que a ditadura representava, aplicando uma ação política eivada em um ar de esperança, de novos tempos para a população cearense, que se encontrava em situação desfavorável, com altos índices de vulnerabilidade econômica e um número alarmante de analfabetos.

Muitas ações foram implementadas, projetos e programas foram repensados/readequados, de forma que as práticas de gestão escolar dos dias atuais nos remetem a algumas conquistas adquiridas naquele período, as quais poderemos identificá-las e compreendê-las, sobretudo nas narrativas de pesquisas publicadas nos estudos desenvolvidos pelos programas de pós-graduação de universidades cearenses e de outros estados, que leram com referenciais críticos, as experiências em execução, avaliando seus impactos e influenciando novas mudanças.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE)

² Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar e apresentar características da gestão escolar no Ceará durante a gestão do governador Tasso Ribeiro Jereissati, cujo período ficou intitulado como *Governo das Mudanças*, na perspectiva de compreender o cenário e contextos político e pedagógico predominantes na educação do Estado, com o fim de apontar os desafios e conquistas alcançadas naquela gestão. O interesse por esse tema surgiu a partir dos estudos e pesquisas realizadas no Projeto de Extensão sobre Gestão Escolar – fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará, em execução no curso de Pedagogia do Centro de Educação/CED da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Este trabalho observa um breve recorte da história da gestão escolar no estado do Ceará, especificamente durante o período denominado *Governo das Mudanças*, aplicando premissas da pesquisa de natureza qualitativa, mediante consultas em publicações científicas – artigos, teses e dissertações, bem como outras publicações, que delineiam a história da educação cearense, dialogando com autores nacionais e locais, cujos estudos e pesquisas se debruçam sobre esse relevante tema no contexto geral da história do Estado do Ceará.

Sua organização observa a introdução do tema com algumas considerações sobre o governo das mudanças, responsável pela implementação das experiências em gestão escolar – formação e prática ainda em vigor; na seção seguinte apresentamos a metodologia aplicada ao estudo, que tem bases nas premissas da pesquisa de natureza qualitativa. A continuidade revela a sessão da discussão e análise dos resultados, onde apresentamos o aparato teórico que apoiou o desenvolvimento do estudo, assim como os dados coletados, costurando análises conjunturais e as repercussões de tais modelos sobre a realidade atual; por fim, as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A pesquisa se constitui uma atividade fundamental desenvolvida com a finalidade de produzir ciência, organizando-se com base em indagações para a (re)constituição da realidade. A pesquisa é responsável por alimentar a atividade de ensino e atualizar a realidade do mundo em que vivemos, considerando suas múltiplas transformações. As indagações que orientam/fundamentam a investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Representam determinada inserção na vida real. O marco inicial de uma pesquisa se configura por meio de uma indagação, problema, dúvida, surgindo a necessidade por respostas (MINAYO, 2007, p. 14).

O trabalho observa as premissas da abordagem qualitativa, se apoia em referenciais bibliográficos: artigos, teses e dissertações de autores como Souza (2006), Vieira (2007), e outros explorados em bases de dados. Buscou-se fazer uma apresentação e análise sobre as transformações que ocorreram na gestão escolar do Estado do Ceará durante o governo das mudanças, liderado pelo empresário Tasso Ribeiro Jereissati.

A pesquisa qualitativa se ocupa de questões muito particulares, na perspectiva de compreender um nível de realidade que não pode ou não deve ser mensurado. Segundo Minayo (2007, p.21) ela trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Na respectiva modalidade os fenômenos humanos são entendidos “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Desse modo, na pesquisa qualitativa observa-se e analisa-se dados, como afirmam Deslauriers e Kérisit, “O pesquisador se propõe a uma questão e recorre a informações para respondê-la; ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial.” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2010, p.127).

DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

A pesquisa contribui para compreendermos um fenômeno, um processo ou um conjunto de processos de áreas e/ou campos, sendo o foco desse estudo a dimensão educativa, especificamente sobre gestão escolar – formação e práticas. O estudo de um tema produz e/ou atualiza concepções teóricas, que representam explicações da realidade, bem como contribuem para produzir questões e determinar outros problemas a serem investigados, ajudando na organização e sistematização de novos dados, que serão fundamentais para iluminar práticas e/ou reescrever novas teorias.

Compreendendo a pesquisa como espaço de descobertas e revelações, esse estudo se debruça sobre um fenômeno específico, o Governo das Mudanças, que teve início em 1987, quando o empresário Tasso Ribeiro Jereissati, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, após longo período de ditadura e governos militares, assumiu o cargo político de governador no estado do Ceará, colocando fim à nefasta era dos coronéis, inspirando-se no fértil período pós promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 é um documento essencialmente democrático, foi promulgada com o fim da ditadura, organizada para combater as experiências anteriores, quando a Nação viveu atrocidades

políticas de toda natureza: violências, cassação dos direitos políticos, perseguições, tortura e morte de opositores. No Ceará, o governo das mudanças, iniciado pós-ditadura apresentou um plano com inúmeras prioridades sociais, acenando para uma nova pauta de direitos, destacando-se o foco na educação, em consonância com os preceitos e princípios determinados em seu artigo 205, o qual previa que a educação fosse promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Naquele período, a sociedade cearense vivia uma fase de alta vulnerabilidade econômica, com repercussões devastadoras sobre o social, com indicadores aviltantes de morte infantil pela desnutrição e falta de políticas de assistência materno-infantil. Mesmo constituindo-se um governo de rupturas e descontinuidades com o modelo militar, em seu primeiro mandato, algumas narrativas evidenciaram dificuldades quanto a aceitação das pautas administrativas, que objetivavam regular as grandes necessidades e prioridades do Estado, em sintonia com as mudanças conjunturais, em nível nacional, focadas no alinhamento de ações prioritárias promotoras do desenvolvimento do País. Apesar do esforço de transformação econômica nos anos 1990, o Estado do Ceará ainda se caracterizava por ser notadamente pobre, como explicitado no *relatório de indicadores socioeconômicos* do IPLANCE (2002, p. 34):

A via de desenvolvimento do Estado, que visa atingir um novo patamar de industrialização, de turismo e de agricultura, não tem sido capaz de minorar as disparidades da distribuição de renda e os graves problemas sociais. De modo geral, pouco tem conseguido transformar a realidade regional marcada pela pobreza e pelo universo rural subordinado aos ciclos da seca. Por enquanto, os resultados mais concretos apenas sedimentaram no Ceará algumas áreas de focos de desenvolvimento econômico nas zonas urbanas e rurais.

Em um breve panorama nacional, dois aspectos mereceram atenção, para compreender a realidade concreta do Estado diante do cenário de mudanças proposto pelo governador. Primeiro, o país acabava de vivenciar um longo período de ditadura militar e toda sociedade estava engajada para reerguer sua democracia; 2) em 1988 foi lançada uma nova Constituição Federal, “a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos” (VIEIRA, 2007, p. 40). Esses dois aspectos influenciaram o governo estadual, mesmo diante de um cenário socioeconômico preocupante. Sobre essa questão Vieira (2007, p. 43) observa: “No Ceará, o início do governo das mudanças corresponde a uma fase de expectativas positivas, com a busca de envolvimento de diferentes segmentos no debate sobre os rumos da educação”.

As medidas administrativas, consideradas duras, porque colocavam em xeque condutas de governos anteriores, as quais inflacionaram a folha de pagamento dos servidores públicos, em razão do aumento abusivo de contratações sem concursos e/ou seleção pública, aplicando o formato clientelista. As finanças estavam cambaleantes, os servidores durante meses sem receber seus salários em conta, apenas tendo acesso ao contracheque sem fundos, obrigando-os a negociatas escusas no mercado, a chamada agiotagem.

As medidas foram difíceis, porém com efeito aparente a curto prazo, sobretudo com a reorganização dos órgãos de fiscalização e controle tributário e o enxugamento da folha, exonerando profissionais e colaboradores sem vínculo, ou profissionais com jornadas de trabalho completamente incompatíveis com a legislação da Organização Internacional do Trabalho – OIT. A insatisfação social trouxe repercussões negativas para a gestão impactando na mensuração positiva dos índices de aprovação daquele governo. Os ânimos foram bastante instáveis, sobretudo com os servidores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, centro de decisões e ações educativas aplicadas a sua própria rede e por meio de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação. Vieira (2007, p. 12) destaca que “ocorreu um corte em alta proporção dos profissionais, dificultando uma boa relação entre os profissionais, rotatividade de secretários da educação, dando um tom de descontinuidade à gestão educacional.”

Segundo Souza (2006) as metas determinadas para a educação eram altas, com criação de projetos e subprojetos focados em reverter os baixos indicadores, porém em razão de problemas decorrentes das condições relação a infraestrutura, formação profissional dos docentes e gestores, essas metas não foram alcançadas. Vieira (2007) e Souza (2006) destacaram que um ponto positivo nessa primeira gestão, influenciada pela Constituição Federal de 1988, foi a elaboração da Constituição Estadual de 1989, reforçando as premissas recomendadas pela Constituição Federal, colocando na pauta dos debates e intenções, importantes temas da educação, bem como antecipando ações articuladas a gestão escolar bastante relevantes, ou seja, o debate sobre a eleição de diretores e a municipalização do ensino.

Com o fim do primeiro mandato de Tasso Jereissati, Ciro Gomes assumiu o poder no cargo de governador, no período compreendido entre 1991-1994, para dar continuidade aos projetos implantados pelo *Governo das Mudanças*. No governo de Ciro, o objetivo principal era promover o acesso à escola, traçando as metas de universalização do ensino e reorganização dos processos de gestão, estabelecendo como prioridades a democratização e racionalização.

Dentre as ações de planejamento estratégico integrado as metas nacionais, em 1992, criaram-se um sistema estadual de avaliação do rendimento escolar, sendo o Ceará o primeiro estado do país a adotar essa ação, sendo denominado “SPAECE”, objetivando ter controle sobre o desempenho dos estudantes e à qualidade de ensino desenvolvida no Estado. Para Souza (2006, p. 84) “apesar de uma pequena recuperação nos anos subsequentes (13,08% em 1993 e 22,19% em 1994), poucos avanços ocorreram no âmbito do ensino.”

Com o encerramento do mandato do Ciro Gomes, a sucessão trouxe de volta o empresário Tasso Ribeiro Jereissati ao cargo de governador, para o cumprimento de mais 2 mandatos (1995-1998, 1999-

2002). Como governador tentou reforçar a era democrática, enquanto *governo das mudanças* se mostrava defensor dessas ideias. No caso do Ceará as ações voltadas para a melhoria da gestão escolar, notadamente após 1995, foram orientadas pelo modelo de Gestão Democrática implementado pela SEDUC, representado pelo Programa de Desenvolvimento da Gestão Educacional Cooperativa e Participativa, ancorado nas seguintes diretrizes: (SOUZA, 2006, P.103)

descentralização, redução de níveis hierárquicos, participação da sociedade nas ações do Governo, socialização das decisões, e divisão das responsabilidades para garantir mais agilidade e eficiência. Focalizando a escola como ponto de partida, utiliza mecanismos para garantir sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

Desta forma, foram implementadas quatro estratégias para viabilizar a política educacional cearense: “i) municipalização; ii) eleição de diretores; iii) descentralização e iv) modernização do sistema educacional.” (SOUZA, 2006, P.103)

Uma ação implementada pelos gestores dos *governos das mudanças* foi a municipalização, como ação voltada para dar maior autonomia as prefeituras municipais, agindo como estratégia para superar o grande desafio enfrentado pelo Estado na época, os baixos índices de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A eleição de diretores, foi também uma das principais conquistas desse governo, pois os governos anteriores praticavam forte clientelismo, indicando os diretores, com base em suas preferências ou conchavos político-eleitoreiros. Muitos profissionais exerciam a função sem formação qualificada, atuando de forma autoritária e arbitrária. Com as mudanças recomendadas com a Constituição e a LDB Nº 9.394/96, as indicações políticas perderam força e a partir de 1995, passou a vigorar uma seleção por competência técnica, com a execução de concursos públicos e processos eletivos. Segundo Vieira (2007, p.46):

Tal inovação trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação de cargos diretivos nas escolas. Com a eleição de diretores, o Ceará passou a conviver com uma escola mais participativa, alegre e, de maneira geral, com uma melhor gestão.

Inúmeras ações compreenderam as mudanças no sistema público de educação da rede estadual, com repercussões nas redes municipais, destacando-se o processo de Descentralização administrativa, ação responsável pela criação dos Centros de Desenvolvimento Regional de Educação (CREDEs), com o intuito de fortalecer a escola, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos, capacitação permanente dos profissionais atuantes e descentralização de recursos financeiros (CENPEC, 2001).

Algumas ações de modernização do sistema educacional foram implantadas para garantir a política de Modernização do Sistema Educacional, destacando-se a operacionalização de três sistemas básicos: o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE); o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP) e o

Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE), inspirado no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) do Ministério da Educação – MEC (SOUZA, 2006).

Com as ações elencadas, podemos identificar que a gestão escolar foi marcada por transformações, que produziram impactos positivos durante o Governo das mudanças e se estenderam até os dias atuais. Parece, ao confrontarmos os dados, que os acontecimentos desse período definem o modelo de gestão que temos ainda hoje no Ceará. Embora seja perceptível a continuidade das ações implantadas naquele período de ‘mudanças’, é importante compreender que essas mudanças aconteceram de forma lenta e gradual, a sociedade ainda estava sob o efeito das determinações dos governos militares, o sucateamento da máquina pública, a redução do financiamento público tiveram influência direta alinhada com os acontecimentos nacionais, embora a década já estava influenciada pelas orientações da primeira conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia em 1990¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar do estado do Ceará passou por inúmeras transformações, ao longo de todo o período intitulado como *Governo das Mudanças*, e mesmo com os desafios enfrentados, sobretudo de natureza econômica, considerando a estagnação econômica e o sucateamento da máquina pública, obteve conquistas relevantes para a educação cearense. Estudos de Vieira (2007) e Souza (2006) provocam lembranças que, no período anterior, a população cearense se encontrava em situação de vulnerabilidade social e taxas de analfabetismo altíssimas.

Como indicaram dados apresentados nesse estudo, o primeiro mandato não foi marcado por grandes transformações em termo de educação, muitos avaliaram negativamente o governo, em razão das medidas austeras para alinhar as finanças do Estado com sua alta folha de pagamento. Auditorias mostraram situações completamente desalinhadas com a transparência e gestão ética dos recursos públicos, o que obrigou os governos do período das mudanças a adotar medidas de controle, que produziu muita insatisfação.

¹ Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> acesso em 12/09/2023

Com as finanças reorganizadas e o Estado começando um processo transparente de arrecadação e aplicação de recursos, no segundo mandato, com Ciro no poder, uma de suas prioridades foi a democratização e racionalização do financiamento público alinhado as prioridades e demandas do Estado, gerando conquistas relevantes, como o início da reorganização da educação estadual, a implantação de programas e projetos objetivando a melhoria da qualidade, com destaque para a criação do SPAECE, com foco no controle do rendimento escolar.

A volta de Tasso Jereissati, como governador do estado, representou o reconhecimento dos avanços educacionais alcançados durante o governo de Ciro Gomes e a necessidade da continuidade e fortalecimento das ações. Nesse contexto, nos seus 2 últimos mandatos colocou em pauta: a municipalização, eleição de diretores, ações já discutidas em seus primeiros anos de poder, legitimando seu objetivo de incentivar e promover a descentralização e modernização do sistema educacional.

Compreendendo que o tema é amplo, o presente trabalho buscou apresentar e analisar brevemente a reorganização da educação no Ceará, as ações focadas na gestão escolar e sua trajetória durante os mandatos em que o estado vivenciou o *governo das mudanças*, partindo a partir de artigos, relatórios e demais documentos encontrados a respeito desse período. Os achados apontam que todas as mudanças foram influenciadas pelos cenários e contextos vivenciados no estado e também, nacionalmente.

Ensejamos que o objetivo de apresentar e analisar a gestão escolar do Ceará durante o Governo das Mudanças foi alcançado com a pesquisa, muito embora reconheçamos que o tema é amplo e foi objeto de estudo de vários pesquisadores no passado e também no presente.

Constatamos em primeiro instante, que não ocorreram grandes avanços como assumido inicialmente, considerando a situação econômica do Estado, que estava sucateado financeiramente e com números absurdos de pessoal em sua folha de pagamento, irregularidades de toda natureza, corrupção, desvios de finalidade política e pedagógica no sistema de educação, porém, no decorrer do período do *governo das mudanças*, identificou-se feitos importantes, que contribuíram para a gestão escolar, cujos impactos são visualizados nos dias atuais.

A gestão escolar do Ceará ainda tem muito no que avançar e conhecer a história nos ajuda nesse processo, a pesquisa nos ajudou a compreender um determinado período, para que assim pudéssemos entender o presente, na perspectiva de pensar em melhores estratégias para o futuro, como defendido por Heródoto “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”.

Certamente outros olhares, guiados por estes ou outros referenciais irão apontar avanços e conquistas, desafios e promessas ainda por realizar, mas houve uma preocupação com investimentos e reorganização da educação, por considera-la um dos mais importantes fatores de desenvolvimento, por sua capacidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualifica-lo para o trabalho. Nestes governos, a área educacional foi tomada como prioridade, projetos de inúmeras naturezas foram implantados objetivando elevar e qualificar os indicadores de escolarização, alfabetização e aprovação escolar, pois muitos municípios ainda apresentavam baixos níveis.

A meta de universalização da educação básica assumida pelo Governo do Estado estabeleceu muitas vias de diálogos vislumbrando ajustes que viabilizassem a elevação da taxa de escolarização no ensino fundamental, a implantação de programas direcionados a formação qualificada dos professores e gestores, a reestruturação da rede física e dotação de recursos pedagógicos, tecnológicos e outras ferramentas, que contribuíssem para a melhoria do desempenho escolar, na perspectiva de elevar a baixa capacitação, que dificultava a criação de novas alternativas de superação das dificuldades e carências sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- CENPEC. Todos pela Educação no Ceará - 1995-1999: registro de avaliação participativa da política educacional do Ceará. São Paulo, 2001.
- SOUZA, Sandra de. Políticas de educação e saúde no estado do Ceará: mudanças no “Governo de Mudanças”. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) - Programa de Pós Graduação em Economia Social e do Trabalho. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DESLAURIES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. A pesquisa qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológico. In DESLAURIES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 9 – 30.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. cap. 1, p. 9 – 30.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas Constituições: Brasil e Ceará. Fortaleza, CE: Importe, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos avançados, v. 21, p. 45-60, 2007.

ESTUDO DAS FUNÇÕES ATRAVÉS DA UCA – UNIDADE CURRICULAR DE APROFUNDAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Sidne de Melo Macedo¹, Alexsandra Silva de Oliveira², Ataíde Andrade do Nascimento³, Chayse Pinheiro Teixeira⁴, Joerlen Alves de Souza⁵

RESUMO

A busca por aprimorar o ensino e a aprendizagem é um desafio constante na educação, especialmente com o novo ensino médio, onde a complexidade da disciplina exige estratégias pedagógicas inovadoras. O projeto Residência Pedagógica nos possibilitou compreender afundo o contexto da sala de aula e os desafios que a cercam, no que diz respeito a Unidade Curricular de Aprofundamento – UCA que visa o estudo das funções: polinomial do 1º e 2º grau, modular, exponencial e logarítmica foi confeccionado pelos alunos de duas turmas da 2ª série um portfólio em duas etapas com as unidades temáticas subdivididas. O objetivo deste trabalho foi estimular os alunos no estudo das funções através da confecção do portfólio, apesar de já terem estudado esses conteúdos em séries anteriores. Assim constatou – se ao final do trabalho, que precisamos buscar novas metodologias de ensino que facilitem e contribuam de fato para aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: UCA, Portfólio, Residência Pedagógica.

UNIDADE CURRICULAR DE APROFUNDAMENTO – UCA: SUA FUNÇÃO DENTRO DO NOVO ENSINO MÉDIO.

Com o novo ensino médio aplicado nas séries finais das escolas públicas da rede Estadual de ensino não somente no município de Parintins – Am mais em todo o Brasil. Com essas mudanças no Ensino Médio foram implantadas novas disciplinas onde a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC – AM propõe ao conhecimento de toda a comunidade escolar as Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs), estas unidades foram inseridas no contexto escolar como forma de aprofundar o conhecimento acerca das funções que compõe o currículo.

Segundo “As UCAs compõem a parte diversificada do currículo, tem como um dos seus objetivos, possibilitar aos estudantes a oportunidade de selecionar a partir de suas preferências e alinhada com o seu próprio projeto de vida (Seduc, 2017)”, dessa forma o plano de ensino tem como temática o raciocínio lógico matemático e a UCA que destacaremos nesse trabalho que será quanto ao Estudo das funções, onde o estudante deve ser capaz de demonstrar afinidade com conceitos básicos de função, seja o conjunto imagem e pré – imagem as operações e a construção gráficas de tais funções.

¹ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

² Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

³ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

⁴ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

⁵ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

É importante salientar que a proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas define as Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs) como:

“conjuntos de aprendizagens para aprofundar e/ou expandir os conhecimentos advindos da Formação Geral Básica (FGB), considerando os interesses e as potencialidades dos estudantes, em consonância com o seu projeto de vida, visando ampliar seus conhecimentos acerca da realidade social e do mundo do trabalho de forma articulada com temas atuais e transversais.” (**Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas**, pág. 401).

Essa proposta vem para ajudar os estudantes na construção do conhecimento, pois são conteúdos essenciais para assuntos posteriores e para a vida escolar. Esta unidade tem como proposta dar ênfase ao protagonismo do estudante, para além da memorização de regras e fórmulas, aprofundar e ampliar as habilidades e competências desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, como ressalta uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”, levando o estudante a ser construtor do seu processo de aprendizagem.

O ESTUDO DAS FUNÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS COM OS ESTUDANTES DA 2ª SÉRIE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PARINTINS – AM.

Com intuito de aprofundar o conhecimento das funções abrangemos em duas turmas da 2ª série do novo ensino médio o estudo das funções na construção de portfólios, visto que não é um conteúdo novo para eles, pois os mesmos já foram estudados no Ensino Fundamental II – 9º ano e na 1ª série, assim as atividades desenvolvidas no decorrer do semestre visam através da disciplina contribuir na aprendizagem destes, pois com o acesso à educação cria-se possibilidades para que o estudante possa desenvolver sua autonomia, já que o novo ensino médio é a etapa final da educação básica.

Segundo a BNCC (2018, pág. 409) “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.” No tocante a BNCC aplicada a área da matemática e suas tecnologias visa a construção de saberes por meio da aplicação e aprofundamento do aprendizado obtido no ensino fundamental. Onde, por meio da inter-relação das etapas aliadas aos saberes da realidade no ensino da matemática.

Sendo assim buscou-se construir portfólios como forma de amenizar as dificuldades que muitos estudantes vinham apresentando, quando se trata de cálculos matemáticos seja ele o mais simples ao complexo como é o caso das funções seja quanto as definições ou resoluções de problemas, construção de gráficos e interpretação envolvendo estas, são algumas das barreiras que impedem o crescimento contínuo da aprendizagem dos estudantes. A construção do portfólio também foi de cunho avaliativo, pois segundo Hoffman (1996), a avaliação deve ser pensada como acompanhamento do processo de aprendizagem e não como um produto final. Por isso é de suma importância ampliar as formas de observação, registro e análise. Afim de chegar numa avaliação onde tenhamos registrado o percurso de desenvolvimento percorrido por cada estudante da turma.

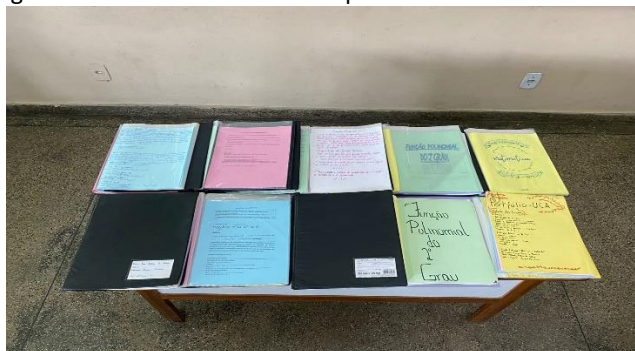
Desta maneira buscamos desenvolver e despertar a curiosidade do estudante para que o mesmo tenha uma visão de mundo, além de possibilitar a interpretação matemática presente no cotidiano, formando cidadãos críticos e conscientes do ambiente que os cerca e dando autonomia para que estes busquem o conhecimento de maneira participativa e ativa fora da sala de aula com pesquisas em livros, internet e claro contribuir na aprendizagem, pois alguns apresentam muita dificuldade na compreensão dos conceitos matemáticos, na construção e na interpretação dos gráfico, na resolução da equação do 1º e 2º grau, onde se encontra a raiz da função polinomial do 1º grau e função polinomial do 2º grau.

No primeiro momento foi explicado aos estudantes a estrutura da qual deveria ser feito o portfólio, o mesmo foi dividido em duas etapas de acordo com as unidades temáticas. Com seus objetos de conhecimento de introdução as funções, domínio, contradomínio e imagem, estudo do domínio de funções reais e da construção de gráficos, função par e ímpar, injetores, sobrejetoras e bijetoras, em relação as funções polinomiais do 1º e 2º grau, deveria constar: conceitos iniciais, gráfico, raiz da função e estudo do sinal, onde cada unidade temática tinha sua cor específica e eram para serem feitas na folha de papel A4 sendo nas cores amarela e verde.

Os resumos podiam ser feitos de forma manuscrita ou digitada, na cor amarela era o conteúdo de função polinomial do 1º grau e na cor verde era função polinomial do 2º grau, na cor branco era o conteúdo sobre função modular: propriedades do módulo, gráfico, equações e inequações modulares e composição de funções modulares, na cor rosa o conteúdo sobre função exponencial: introdução, gráfico, equações e inequações exponenciais e na cor azul o conteúdo sobre função logarítmica: estudo do logaritmo, propriedades operatórias, mudanças de bases, gráfico, equação e inequações logarítmicas, nesses resumos foram avaliados com critérios pré-estabelecidos como: definições, exemplos resolvidos com cinco questões, exercícios resolvidos contendo no mínimo cinco questões e também as referências utilizadas na

construção do trabalho, pois é de suma importância referenciar de onde estamos retirando os conteúdos, isso de forma bem organizada, estruturada que possibilitasse a compreensão do estudante e uma boa leitura para quem viesse a ter acesso ao portfólio.

Figura 1 – Portfólios construídos pelos estudantes da 2ª série.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Assim que foi concluído a primeira parte do portfólio foram recolhidos os mesmos para serem avaliados e seguindo os critérios e foram feitas as devidas correções que foram estabelecidos, vale ressaltar que os estudantes foram bem participativos na construção do trabalho, buscavam sempre salientar suas dúvidas, alguns optaram por fazerem manuscrito e organizando as folhas dentro de pastas que são utilizadas em arte e para organização de fichários outros fizeram em pastas suspensas, o que deixou o trabalho dos estudantes bem feitos e bonitos.

E na segunda parte do portfólio envolvia função modular, função exponencial e função logarítmica, onde as cores utilizadas foram: branca, rosa e azul. Na função modular tinha que ter os seguintes tópicos, “propriedades do módulo; gráfico; equações e inequações modulares; composição de funções modulares. Já na função exponencial teria que ter a introdução ao estudo da função; gráfico; equações e inequações exponenciais. Na função logarítmica, os tópicos seriam: estudo do logaritmo; propriedades operatórias; mudanças de base; gráfico e equações e inequações.

Os estudantes organizaram essa parte do trabalho logo em continuação a primeira parte do portfólio para serem avaliados segundo os critérios já citados, após a correção foi entregue para eles o portfólio já feitas as devidas correções.

Figura 2 – Exposição de Portfólios construídos pelos estudantes da 2ª série.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Após as correções os estudantes foram orientados a trazerem os portfólios para a exposição dos mesmos em sala de aula, essa atividade avaliativa foi bem proveitosa, uma vez que dessa maneira eles puderam desenvolver sua autonomia, e instigando-os a leitura e aprofundamento dos assuntos solicitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do trabalho, os resultados foram bem satisfatórios, houve interesse por parte dos alunos na confecção dos portfólios, foi uma experiência enriquecedora enquanto futuros professores de matemática, sendo assim com as contribuições e orientações da nossa preceptora foi essencial para o bom desempenho do trabalho que foi fundamental na aprendizagem dos estudantes acerca das do Estudo das Funções, que permitiu aos estudantes aprofundarem e serem os próprios construtores do seu conhecimento indo em busca do conteúdo sobre as funções.

Portanto, percebemos que novas metodologias podem de fato contribuir no aprendizado dos alunos na medida que o aluno é levado a buscar, pesquisar ser mais ativo invertendo os papéis de maneira que os conteúdos abordados não é somente o professor que leva pronto para a sala, mas o aluno que faz seus estudos busca aprender, pesquisa e na sala de aula sana suas dúvidas.

REFERÊNCIAS

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

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas. 2021

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

Drogas no Contexto Escolar: O que pesquisa a área de Ensino Química

Renata Teixeira Souza Bezerra Universidade Federal de São Paulo UNIFESP¹,

José Alves da Silva Universidade Federal de São Paulo UNIFESP²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir para o conhecimento da área de Ensino de Química acerca da educação para o combate ao uso de drogas nas escolas, de modo a compreender como a área busca contribuir para a conscientização, prevenção e redução do uso de drogas no contexto educacional. A temática é relevante considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino em relação ao consumo de drogas entre estudantes. Para este trabalho, a nossa pergunta de investigação é: como a área de ensino de química tem abordado o assunto drogas no contexto escolar em suas publicações? Para buscarmos responder a essa pergunta, fizemos uma pesquisa bibliográfica em portais, anais de eventos e periódicos da área, buscando identificar a abordagem em cada publicação. Nossos resultados apontam que há um desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes para abordar o tema das drogas em sala de aula com apoio da ciência.

Palavras-chave: ensino de química, química forense, consumo de drogas.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, recentemente, mudanças educacionais influenciaram os conteúdos curriculares, especialmente para o público do Ensino Médio onde a disciplina de Química está presente.

Citando a área de Ensino de Química, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que a Educação Básica necessita formar o educando para “analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza [...] com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista” (Brasil, 2018, p.559). A BNCC considera o ensino de ciências como parte fundamental da formação, inclusive defendendo a interdisciplinaridade. Porém, não cita a Química como disciplina obrigatória para o currículo. Assim dá-se início a um ensino desigual dentro da área científica e tecnológica comprometendo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

Drogas impactam fortemente a vida e o aprendizado do aluno, assim como a rotina na unidade escolar. Toda substância de caráter ilícito trará danos aos expostos a elas. No caso de drogas de abuso, as consequências podem ser irreversíveis ou perdurar por anos na vida de quem as consome. Assim, uma política de prevenção é necessária no contexto escolar, uma vez que essas substâncias estão dentro daquela realidade, no entorno dela ou dentro do lar dos estudantes - pelo fato de algum familiar usá-las e expor o

aluno a situação degradante, todos devem ser envolvidos na esfera da educação antidrogas, como também estarem preparados para lidar com o problema de modo a solucioná-lo.

Em qualquer tipo de substância ilícita, agentes químicos estão presentes. Esses produzirão efeitos nocivos de todo o tipo no organismo, na mente e no comportamento do indivíduo. Em cada série do Ensino Médio existe a possibilidade de abordar conteúdos de química dentro do contexto “drogas”; sejam as lícitas (como o álcool, medicamentos controlados e o cigarro) ou drogas em geral, incluindo as sintéticas e que causam dependência. Neste aspecto, conhecimentos ligados à Química Forense podem ser úteis na discussão, por exemplo, na identificação de produtos falsificados e/ou adulterados ou nos riscos à saúde que as substâncias podem trazer a que as consome. Citando a questão da interdisciplinaridade, podemos elencar com ocorre teste *antidoping* ao qual atletas são submetidos nas competições, e assim, ligados às aulas de educação física. Contudo, especialmente com os estudantes da terceira série do Ensino Médio, a abordagem pode ser mais incisiva, uma vez que boa parte deste público tem ou já esteve em contato com estas substâncias que, para eles, muitas vezes são consideradas apenas “recreativas”. Sobre este aspecto podemos afirmar que:

A dependência de drogas principalmente entre adolescentes e adultos jovens constituiu um grande problema social, pois é cada vez maior o número de casos de consumo abusivo de substâncias lícitas como: álcool, tabaco e medicamentos, bem como de drogas ilícitas a exemplo de cocaína e maconha”. (Vanjura et al., 2018, p.566)

O conteúdo de Química Orgânica que pode ser aplicado tanto no 2º ano e 3ºano do Ensino Médio tem total relação com drogas uma vez que a grande maioria é proveniente de compostos orgânicos oriundos dos hidrocarbonetos e suas extensas ligações em forma de cadeias carbônicas.

Diante deste quadro, visando contribuir com a compreensão da abordagem acerca de drogas na escola na área de ensino de química, este trabalho pretende responder à seguinte pergunta de investigação: “como a área de ensino de química tem abordado o assunto drogas no contexto escolar em suas publicações?”

OBJETIVOS

Este trabalho analisa a contextualização do Ensino de Química com o apoio das Ciências Forenses, diante de situações desafiadoras no ambiente educacional que se tornaram comuns e que, infelizmente, não possuem uma estratégia de enfrentamento para solucioná-las, que é o caso do uso de drogas pelos estudantes dentro e fora da unidade escolar

O objetivo é poder contribuir para a conscientização, prevenção e redução do uso de drogas no contexto escolar, a fim de compreender como a área de Ensino de Química tem pesquisado e publicado

sobre o tema em questão. Indiretamente, também queremos contribuir para a formação docente ao salientar a importância de formação de professores e gestores com tema das drogas, fornecendo incentivos para uma abordagem adequada à realidade das escolas diante de um tema tão delicado.

METODOLOGIA

Para responder à pergunta que intitula este trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a qual “tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis” (LIMA & MIOTO, 2007, p.40). Lima e Mioto (2007) defendem que a pesquisa bibliográfica “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (p.40).

Na pesquisa bibliográfica, o processo de apreensão e compreensão dos dados obtidos inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. Nesse sentido, ao se propor a fazer uma pesquisa desse tipo, o autor deve apontar as opções teóricas fundamentais que o ampara, expor as implicações e os ricos do caminho metodológico escolhido para compreender determinada realidade e ser rigoroso na análise diante da potencialidades e limitações de cada escolha (MINAYO, 1994, p. 22).

No nosso caso, a pesquisa bibliográfica foi feita em alguns dos principais portais da área, obedecendo aos procedimentos típicos da pesquisa bibliográfica: identificar a obra (seja pelo título, resumo, palavra-chave, leitura completa etc.), caracterizá-la e, com isso, identificar como ou se ela pode contribuir para o estudo do tema (LIMA e MIOTO, 2007). Em seguida, buscamos categorizar esses resultados, apresentados mais adiante.

Deste modo, localizamos as publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e do Dedalus (da Universidade de São Paulo) dos últimos 10 anos, dentro da área de Ensino. Ao final da pesquisa, ficamos com 1236 publicações, as quais analisamos um a um os títulos e resumos. Em alguns casos, fizemos download e analisamos por completo.

Além disso, pesquisamos os anais do Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de Ciências (ENPEC) dos últimos 20 anos. Fizemos a busca pela palavra-chave “drogas” nos anais de cada edição do

evento. Ao final, nos focamos apenas naqueles que faziam menção mais aberta à área de Ensino de Química como agente principal da publicação. Ao final desta pesquisa, ficamos com 03 publicações do ENPEC.

Por fim, fizemos uma pesquisa em todas as edições da revista Química Nova na Escola, usando as mesmas palavras-chave. Ao final, ficamos com 05 publicações.

Ao final de todo este processo, colocamos todos os dados numa planilha e buscamos categorizá-la, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados são apresentados a seguir.

RESULTADOS

A seguir apresentamos alguns dos nossos dados obtidos após a pesquisa em cada um desses portais:

Tabela 1: Quantidade de publicações sobre drogas em cada portal:

Portais	Quantidade	Exemplos
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	93	A Escola e a Prevenção ao Uso Indevido de Drogas: Um Estudo sobre Representações Sociais; Drogas e Alunos Usuários de Drogas na Escola: Estudo de Representações Sociais de Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo.
Dedalus	5	Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador; Inteligência Forense Aplicada a Lei de Drogas e ao Estudo de Novas Substâncias Psicoativas.
Química Nova na Escola	3	A Educação Química e o Problema Da Automedicação; Alcoolismo e Educação Química.
ENPEC	2	Investigando os Conhecimentos Prévios dos Alunos Sobre Droga para Construir uma Proposta de Prevenção na Escola
Total	103	

Fonte: os autores; ano: 2023

Em seguida, analisamos títulos, resumos e, em alguns casos, a leitura completa, para criarmos critérios que buscassem elementos em comum entre todos eles. Ao final, estávamos com as seguintes categorias:

Categoria 1: Assunto “Drogas” sendo utilizado para ensinar determinados conteúdos de Química. Nessa categoria, claramente os pesquisadores vislumbram o assunto drogas para poderem ensinar determinado conteúdo da área, prevalecendo a tentativa de contextualização na publicação, ainda que haja, deliberadamente, a intenção de também promover uma conscientização sobre os malefícios do seu uso;

Categoria 2: Projetos coletivos e interdisciplinares para fazer prevenção ao uso de drogas nas escolas. Nesta categoria, a atuação da área de Química é como parte de um projeto interdisciplinar e coletivo para ajudar determinada escola a fazer uma ação ou um projeto que visa, abertamente, promover a conscientização acerca do uso de drogas na vida de um estudante. Disciplinas de química usadas para fazer um serviço educativo de prevenção de uso de drogas. Note-se que, neste caso, claramente o objetivo de ensinar um conteúdo de química, ainda que existente, não é o objetivo principal;

Categoria 3: Publicações da área de ensino de química com o objetivo explícito de fazer um serviço educativo de prevenção de uso de drogas. Neste caso, destaca-se pouco da ação interdisciplinar e coletiva e mostra-se, sobretudo, como um profissional da área pode atuar exclusivamente na sua disciplina numa escola de educação básica para atuar na conscientização acerca do uso de drogas pelos alunos;

Categoria 4: Ensino de Química sobre drogas voltado às populações mais vulneráveis (situações de rua, menores privados de liberdade etc.). Notamos um número considerável de publicações que, a despeito de terem um objetivo eminentemente educativo, estão mais voltadas a ações didáticas destinadas a grupos de maior vulnerabilidade social, como população de rua, menores em liberdade assistida ou em privação de liberdade etc.

Categoria 5: Ênfase à Química Forense. Nesta categoria, estão as publicações que mencionam drogas como forma de inserir a Química Forense na realidade das escolas. Portanto, o foco delas é muito mais voltado à discussão sobre as potencialidades do uso da Química Forense no Ensino e, para tanto, destacam ações que envolvam a discussão de drogas, do que promover educação preventiva ou contextualizar determinado conteúdo.

Outros: publicações que, apesar de aparecerem, não parecem muito relacionados a processos educativos explícitos da área de Ensino de Química.

Em seguida, analisamos títulos, resumos e, em alguns casos, a leitura completa, para criarmos critérios que buscassem elementos em comum entre todos eles. Ao final, estávamos com as seguintes categorias:

Categoria 1: Assunto “Drogas” sendo utilizado para ensinar determinados conteúdos de Química. Nessa categoria, claramente os pesquisadores vislumbram o assunto drogas para poderem ensinar determinado conteúdo da área, prevalecendo a tentativa de contextualização na publicação, ainda que haja, deliberadamente, a intenção de também promover uma conscientização sobre os malefícios do seu uso;

Categoria 2: Projetos coletivos e interdisciplinares para fazer prevenção ao uso de drogas nas escolas. Nesta categoria, a atuação da área de Química é como parte de um projeto interdisciplinar e coletivo para ajudar determinada escola a fazer uma ação ou um projeto que visa, abertamente, promover a conscientização acerca do uso de drogas na vida de um estudante. Disciplinas de química usadas para fazer um serviço educativo de prevenção de uso de drogas. Note-se que, neste caso, claramente o objetivo de ensinar um conteúdo de química, ainda que existente, não é o objetivo principal;

Categoria 3: Publicações da área de ensino de química com o objetivo explícito de fazer um serviço educativo de prevenção de uso de drogas. Neste caso, destaca-se pouco da ação interdisciplinar e coletiva e mostra-se, sobretudo, como um profissional da área pode atuar exclusivamente na sua disciplina numa escola de educação básica para atuar na conscientização acerca do uso de drogas pelos alunos;

Categoria 4: Ensino de Química sobre drogas voltado às populações mais vulneráveis (situações de rua, menores privados de liberdade etc.). Notamos um número considerável de publicações que, a despeito de terem um objetivo eminentemente educativo, estão mais voltadas a ações didáticas destinadas a grupos de maior vulnerabilidade social, como população de rua, menores em liberdade assistida ou em privação de liberdade etc.

Categoria 5: Ênfase à Química Forense. Nesta categoria, estão as publicações que mencionam drogas como forma de inserir a Química Forense na realidade das escolas. Portanto, o foco delas é muito mais voltado à discussão sobre as potencialidades do uso da Química Forense no Ensino e, para tanto, destacam ações que envolvam a discussão de drogas, do que promover educação preventiva ou contextualizar determinado conteúdo.

Outros: publicações que, apesar de aparecerem, não parecem muito relacionados a processos educativos explícitos da área de Ensino de Química.

A seguir, apresentamos as nossas principais análises.

Análises

Ensinar química utilizando-se de situações problemas é o foco. O assunto “drogas” no contexto do ensino de Química pode ser uma oportunidade para discutir questões de saúde, ética, bem-estar social e ciência. Professores devem garantir que os debates sejam conduzidos de forma sensível, com empatia e baseada em informações científicas verídicas. O objetivo deve ser fomentar nos alunos a percepção e ajudá-

los a tomar decisões informadas e responsáveis em relação ao uso de substâncias químicas. Expressamos admiração e reconhecimento á todos envolvidos em projetos educacionais e de pesquisa na área, que colocam a ciência cada vez mais próxima dos estudantes. O compromisso em ensinar de modo responsável e com compromisso é importantíssimo para a fundamentação da ciência. Isso permite a possibilidade de uma discussão social amplificada que certamente produzirá efeitos positivos na sociedade.

Para uma abordagem significativa do tema drogas no contexto escolar, as atividades interdisciplinares desempenham um importante papel. A interdisciplinaridade é uma estratégia eficaz e impulsionadora. Envolve a integração de outras disciplinas numa compreensão mais completa do assunto. Essa abordagem permite que os alunos vejam as drogas a partir de diferentes perspectivas, relacionando-as com outras disciplinas como, Biologia, Psicologia, Sociologia, até mesmo disciplinas como História e Educação Física. Dessa forma, os estudantes perceberão como os conteúdos adquiridos nas disciplinas estão interligados na compreensão da vida real. Além disso, essa abordagem estimula o pensamento crítico, a capacidade de fazer conexões e a reflexão sobre questões sociais e éticas relevantes.

Sabemos que, quanto mais vulnerável a população, mais exposta a estes agentes químicos elas estarão. E quanto mais periférica for a unidade escolar, a incidência disso ocorrer é ainda maior. Assim, o educador deve ter sensibilidade na abordagem. Para essas populações o enfoque na prevenção deve ter mais destaque do que um enfrentamento direto do problema. Acolher esses estudantes é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Identificar e apoiar alunos que possam estar enfrentando problemas relacionados ao uso de drogas é essencial. Inclusive buscando apoio de órgãos especializados.

Numa análise sobre os trabalhos acadêmicos a respeito de drogas no contexto escolar, percebemos que o tema está em evidência em diferentes partes do país. Seja em regiões rurais ou em grandes centros, o problema tem afetado o público escolar em diferentes aspectos. Portanto, o enfoque na prevenção com base na informação é crucial para combater o problema. O adolescente é um ser em construção, logo, o conhecimento sobre o tema pode impactá-lo profundamente. Muitas publicações de dedicam a estratégias de prevenção demonstrando compromisso em expor o tema de maneira embasada, visando proteger a saúde e o bem-estar, além de contribuir para a estabelecer uma comunidade informada e consciente.

A Química Forense é relevante neste aspecto, pois utiliza conhecimentos e técnicas experimentais em investigações criminais, que incluem análise de drogas ilícitas, substâncias controladas, como também na identificação de novos entorpecentes, falsificação de medicamentos e bebidas alcoólicas. Um exemplo que podemos citar é a toxicóloga que consiste em detectar e quantificar substâncias químicas no organismo. Assim a Química Forense é importante em cenários do mundo real, como investigações criminais e a busca

pela justiça. Essa abordagem pode estimular o interesse pela Química e destacar seu valor na solução de problemas sociais complexos, incluindo a prevenção e combate ao uso indevido de drogas.

Considerações Finais

É evidente a importância do ensino de química no tocante ao combate e prevenção ao uso de drogas pois oferece conhecimentos científicos essenciais para uma compreensão mais completa dos efeitos das drogas no organismo e na sociedade. Nesta pesquisa, constatamos que a área tem atuado de diferentes maneiras buscando gerar conhecimento, dentro do possível, sobre essa temática. Nossos resultados apontam que é possível atuar, ainda que apenas nas aulas de Química, com essa temática, seja usando-a para contextualizar os conteúdos ou atuando mais diretamente para a prevenção ao uso. Porém, há muitas publicações feitas em coletivo nas quais a Química consegue atuar de forma relevante, o que nos parece mais adequado para enfrentar um problema de tão amplo alcance social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CASTRO, JADE SIMOES DE. Inteligência Forense Aplicada A Lei De Drogas E Ao Estudo De Novas Substâncias Psicoativas. 07/06/2019 264 f. Mestrado em Química. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto Biblioteca. Depositária: Campus USP/RP e Biblioteca Digital.

COSTA, VINICIUS MOTTA DA. O Que Tem Mais Aí Nesse Samba? Bezerra Da Silva Em Uma Proposta Educativo-Preventiva Sobre Drogas. 10/06/2021 128 f. Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde. Instituição de Ensino: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Biomédicas/ ICICT / FIOCRUZ – RJ.

FLORES, Mariel Hidalgo; BORGES, Regina Maria Rabello. Investigando Os Conhecimentos Prévios Dos Alunos Sobre Drogas Para Construir Uma Proposta De Prevenção Na Escola. In: Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Bauru- SP- 2003

GIACOMINI, Nedia Debora De Avila. O Policial Militar Instrutor do Programa Educacional de Resistencia as Drogas e a Violência (PROERD) Como Educador Social. 13/12/2021 107 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

LEAL, Murilo C.; ARAÚJO, Denilson A.; PINHEIRO Paulo. C. Alcoolismo e Educação Química. Química Nova Na Escola Vol. 34, Nº 2, p. 58-66, maio 2012

LIMA, Myriam Campos Góes de. A Escola e a Prevenção ao Uso Indevido de Drogas: Um Estudo sobre Representações Sociais 01/12/1996 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino:

Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: UERJ / Biblioteca Nacional.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: A Pesquisa Bibliográfica. In: Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2020.

M, PINHEIRO, P. S. A Educação Química e o Problema da Automedicação: Relato de Sala de Aula. Química Nova na Escola, Vol 35, nº 2, p.92-99, maio 2013.

MOREIRA, Andre. Desafios e Possibilidades da Atuação do Educador na Prevenção ao Consumo Abusivo de Álcool e outras Drogas no Ambiente Escolar. 28/08/2013 210 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp.

OLIVEIRA, Thais de Cássia. EDUCAÇÃO CTS: Uma Experiência Didática com o Tema Substâncias Psicoativas. 20/12/2016 217 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: IFSP.

RIBEIRO, Fátima Regina Matos. Drogas e Alunos Usuários de Drogas na Escola: Estudo de Representações Sociais de Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo. 01/10/2008 116 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas Dr. Jalmar Bowden – Metodista.

SILVA, Debora Cavalcante da. Estudo sobre a Prevenção do Uso Indevido de Álcool e outras Drogas em um Instituto Federal de Educação no Estado de São Paulo. 20/06/2020 111 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: EFLCH – UNIFESP

VANJURA, M. de O.; FERNANDES, D. R.; PONTES, L. F. de; SANTOS, J. C. dos; TERRA JÚNIOR, A. T. Drogas de Abuso: Maconha e Suas Consequências: Imagem: about Farma. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, [S. l.], v. 9, n. edesp, p. 565–569, 2018. DOI: 10.31072/rcf.v9iedesp.630. Disponível em: <https://revista.faema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/rcf.v9iedesp.630>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VIANNA, Fernanda de Camargo. Histórias Da Periferia: A Maconha No Mundo De Jovens Estudantes De Uma Escola Pública De São Paulo - Uma Análise Fenomenológica. 01/03/2006 120 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Biblioteca Depositária: PUCSP.

LINGUAGEM VERBAL E MUSICAL EM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Aparecida Prates Albuquerque¹, Marilurdes Cruz Borges²

RESUMO

O presente projeto se desenvolveu a partir da participação no Programa de Desenvolvimento de Professores Alfabetizadores em Portugal, o qual contou com atividades teóricas e práticas ministradas por especialistas da área de alfabetização. Resultou desta formação este projeto que teve como foco o desenvolvimento da musicalização e da consciência fonológica intrassilábica, competências fundamentais no processo de construção do sistema de escrita alfabética. Neste trabalho, apresentamos como o projeto foi organizado e executado, por meio de atividades práticas realizadas em uma escola municipal de Franca, estado de São Paulo. O diálogo entre a linguagem verbal e musical foi desenvolvido com sessões de musicalização e jogos de desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades contaram com o apoio de um mascote lúdico e foram integradas ao currículo comum da classe.

Palavras-chave: Linguagem verbal; linguagem musical; diálogo

INTRODUÇÃO

O Programa de Desenvolvimento de Professores Alfabetizadores em Portugal está regulamentado pelo edital nº 17/2022, que faz parte das ações da Capes realizadas em parceria com a SEALF/MEC, no âmbito do programa "Tempo de Aprender", Eixo I - Formação continuada de profissionais da alfabetização nos termos do Acordo de Cooperação celebrado entre a Capes, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e o Instituto Politécnico do Porto (IPP).

A formação em Portugal ocorreu na cidade do Porto, no período de 07 de novembro a 16 de dezembro de 2022, com duração de seis semanas e carga horária de 240 horas. O curso contemplou atividades teóricas e práticas, organizadas pelos professores Doutores Rui Alexandre Alves (FPCEUP) e Ana Sucena (IPP/ESS), realizada, em sua maioria, na freguesia de Paranhos (Porto/Portugal).

Em relação à parte prática do curso, essa foi coordenada e conduzida no Instituto Politécnico do Porto (IPP), pela equipe nuclear do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL), pela psicóloga Dra. Ana Sucena, e compreenderam: visita às escolas, acompanhamento das intervenções CiiL, aulas teóricas referentes à avaliação e implementação do CiiL, visita ao Centro Histórico do Porto, grupos de tutoria para aperfeiçoamento do Plano de Intervenção Pedagógica e Sessão Networking. Tais atividades ocorreram sempre no período matutino, com início às 9h e término às 12h30.

¹ Universidade de Franca – UNIFRAN.

² Universidade de Franca – UNIFRAN.

O Manual ABC que alicerça/fundamenta o curso de mesmo título ofertado na plataforma AVAMEC nasceu de um questionamento proposto pelos editores prof. Dr. Rui Alves e a profa. Dra. Isabel Leite: “O que as ciências sabem sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Língua Portuguesa?”

A partir do conhecimento apreendido no curso, elaboramos um projeto de intervenção para observar como a linguagem verbal e a linguagem musical podem contribuir ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao processo de alfabetização.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento da literacia familiar, da musicalização e da consciência fonológica intrassilábica (rimas e aliterações), que é uma das competências pré-leitoras, como afirma Ana Sucena, coordenadora científica do CiiL (Centro de Investigação e Intervenção na Leitura). Neste projeto, propomos uma mudança de paradigma ao considerarmos a importância da linguagem musical para o desenvolvimento da linguagem verbal (dimensão fonológica) e para as reflexões metalinguísticas que sustentam a construção do sistema de escrita alfabética.

O projeto se propõe a realizar um diálogo, em perspectiva bakhtiniana, entre linguagem verbal (consciência fonológica) e linguagem musical. Uma vez que o conceito de dialogismo, proposto por Mikhail Bakhtin, enfatiza a importância da interação entre sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos, no processo de construção do conhecimento.

Nesse diálogo, a música, como arte e como prática cultural, é fator decisivo no desenvolvimento humano, pois mobiliza e integra áreas do cérebro em organizações próprias e específicas, impactando de forma significativa a função simbólica e a formação de memórias. A música atua diretamente no sistema emocional e motiva, criando “condições para percepção e atenção continuadas” (LIMA, 2010 p. 21).

A importância da consciência fonológica, que justifica seu ensino explícito, é claramente, apresentada por Sucena (2021) em um dos vídeos instrutivos do Curso Alfabetização Baseado na Ciência:

A consciência fonológica consiste na reflexão, processamento e manipulação dos sons da fala. É

uma competência fortemente associada à aprendizagem da leitura sendo por isso uma das competências identificadas como chave em qualquer intervenção de promoção ao nível do sucesso da aprendizagem da leitura. (SUCENA; AVAMEC, Vídeo 2: ABC Práticas: Consciência Fonológica, 2021).

Silva (2021, p. 220) corrobora com as pesquisadoras ao definir a consciência fonológica como “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” e, conscientemente, manipulá-los. Ela engloba a consciência de sílabas, unidades intrassilábicas (aliteração e rima) e os fonemas. Nesse sentido, esclarece a autora, a consciência fonêmica, que trata do conhecimento específico das unidades fonéticas das sílabas, é uma das dimensões da consciência fonológica.

As habilidades necessárias ao desenvolvimento dessa competência neste projeto foram realizadas por meio de atividades estruturadas, apoiadas no contexto das crianças e motivadas por um mascote, que serviu de recurso lúdico em todas as sessões de intervenção.

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto foi desenvolvido com os estudantes da EMEB. Professor Aldo Prata, duas vezes por semana, em sessões de, no máximo, uma hora de duração. As sessões foram compostas de musicalização e jogos de desenvolvimento da consciência fonológica (rimas e aliteração).

A intervenção aconteceu no primeiro semestre letivo, portanto de fevereiro a julho de 2023, na sala de aula dos estudantes e outros espaços da escola, pois fez parte do currículo comum da classe, e foi aplicado por uma professora formada no curso ABC presencial. Em termos gerais, as intervenções estiveram estruturadas nas seguintes etapas (TABELA 1), algumas das quais aconteceram concomitantemente:

Tabela 1 – Etapas da Intervenção

1	Avaliação diagnóstica individual das habilidades e competências dos estudantes da turma em relação à consciência fonológica.
2	Tabulação e análise dos dados.
3	Seleção das habilidades a serem desenvolvidas em trabalho coletivo.
4	Apresentação e escolha do nome de um mascote/boneco na turma para incentivar os estudos e práticas de consciência fonológica.
5	Aplicação de atividades que desenvolvam a consciência fonológica e a musicalização de forma coletiva.
6	Monitoramento através de instrumento de avaliação individual.
7	Avaliação do desempenho para análise de resultado.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A Tabela 2 apresenta o cronograma da realização das atividades no primeiro semestre letivo de 2023.

Tabela 2 – Cronograma da intervenção

BIMESTRE	MÊS	OBJETIVO	AÇÃO
1º	Fevereiro	A) Averiguar o estágio inicial das competências de consciência fonológica. B) Estimular ludicamente a musicalização e consciência fonológica na turma. C) Incentivo junto as famílias a cerca da Literacia Familiar.	A.a) Aplicação de avaliação diagnóstica individual. A.b) Tabulação e análise dos dados. A.c) Definição de habilidades a serem desenvolvidas com a turma de forma coletiva (intervenção universal). B.a) Apresentação aos alunos, de um boneco/fantoches que os acompanhará, estimulará e mobilizará os estudos sobre consciência fonológica. B.b) Início da Musicalização seguindo o Guia Prático de Musicalização Infantil. C) Na reunião de Pais conversar com os familiares e entregar um informativo sobre o tema para incentivar a literacia familiar.
	Março Abril	A) Desenvolver a musicalização; a consciência fonológica ao nível da rima e aliteração e consciência fonológica das vogais. B) Promover parceria com as famílias.	A) Realização de propostas pedagógicas duas vezes por semana, com duração máxima de uma hora. (Intervenção universal) B) No grupo do Whatsapp da turma informar semanalmente as famílias sobre trabalho desenvolvido junto às crianças e incentivar a literacia familiar.
2º	Maio	A) Desenvolver a musicalização e consciência fonológica ao nível da rima e dos fonemas iniciais prolongáveis. B) Monitorar a consciência fonológica individualmente. C) Promover parceria com as famílias.	A.a) Avaliação individual da competência fonológica dos estudantes. A.b) Definição das intervenções específicas em grupos menores, se preciso for. B.a) Realização de propostas pedagógicas duas vezes por semana, com duração máxima de uma hora. (Intervenção Universal) B.b) Paralelo a isso, realização de acompanhamento individualizado para os alunos que precisam de intervenção específica. C.a) No grupo do Whatsapp da turma informar semanalmente as famílias sobre trabalho desenvolvido junto às crianças e incentivar a literacia familiar. C.b) Na reunião de Pais conversar com os

			familiares e entregar um informativo sobre o tema para incentivar a literacia familiar.
	Junho	A) Desenvolver a musicalização e consciência fonológica ao nível da rima e dos fonemas iniciais prolongáveis. B) Promover parceria com as famílias.	A) Realização de propostas pedagógicas duas vezes por semana, com duração máxima de uma hora. (Intervenção Universal). B) No grupo do Whatsapp da turma informar semanalmente as famílias sobre trabalho desenvolvido junto às crianças e incentivar a literacia familiar.
	Julho	A) Averiguar o estágio das competências de consciência fonológica do grupo, ao final do primeiro semestre.	A) Avaliação individual da competência fonológica dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Começamos o projeto apresentando-o para as crianças. E, na reunião de pais que ocorreu na segunda quinzena de fevereiro, o mesmo foi compartilhado com os familiares. Conforme já mencionado, seguimos, como referência para musicalização, o Guia de Musicalização. Nossa primeira atividade foi “O detetive sonoro”, para que pudessem despertar um ouvir atento, escutando os sons do entorno, da rua, do espaço escolar, do corpo de maneira significativa, reflexiva e consciente.

Segundo Orlandi (2007 p.29), o mundo nos impele à “interpretação”: tudo deve significar. E nesse movimento acabamos desconsideramos que o silêncio é fundante e constitui um elo na cadeia de enunciados (BAKTHIN, 2011 p.371).

Na sequência, apresentamos a caixa de sons com o intuito de desenvolver a percepção auditiva e o reconhecimento de diferentes timbres. A caixa foi organizada com variedade sonora para que as crianças conhecessem diferentes instrumentos musicais: Kalimba, reco reco, triângulo, xilofone, chocalho e pandeiro.

De acordo com a Tabela 2, nossos encontros ocorreram duas vezes na semana, quando trabalhamos, de forma integrada, a Musicalização e as Dimensões da Linguagem nos Campos de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Traços, Sons, Cores e Formas. Para desenvolver a consciência fonológica, usamos como referência os jogos: Mascote, dá licença?, Rima – Lima e A rimar descobre teu par.

As músicas trabalhadas foram: Primavera, do compositor Vivaldi; Gosto de Rimar, de Alda Fernandes; A E I O U, do Grupo Trii; O Grilinho, Cai chuvinha, de Easter Bunny; e My favorite color, sendo esta última de domínio público.

A partir do despertar da musicalidade, que é intrínseca a todos nós, a curiosidade pelo mundo dos sons e o anseio de desbravar os mistérios deste universo foi explorada.

Na segunda quinzena de maio, a partir de uma roda de conversa, as crianças decidiram pela construção de um instrumento musical (castanhola de tampinha) para conclusão do projeto. No jardim da escola, coletamos: folhas, flores, sementes para decorar o Bichoreza (nome escolhido pelas crianças). O instrumento foi confeccionado de forma integrada com a Semana Mundial do Brincar. Todas as etapas foram socializadas com as outras duas turminhas de Educação Infantil e também com os familiares no grupo de WhatsApp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou reflexões metalinguísticas e avanços significativos na compreensão da dimensão fonológica da linguagem e, conseqüentemente, do sistema de escrita alfabética. Já o diálogo entre os campos de experiência promoveu a exploração de relações entre sons e silêncio, aguçando a percepção auditiva e musical.

A consciência fonológica é um preditor para a aprendizagem da leitura. No caso da língua portuguesa, que é um sistema de escrita alfabético, a consciência fonêmica é fundamental, portanto determinante, para o sucesso do processo. Considerando isso, o trabalho foi estruturado das unidades mais fáceis à sensibilidade do som – rimas e sílabas – para as unidades mais complexas – os fonemas. O uso do mascote como recurso lúdico de incentivo e organização do tempo/espço de estudo da consciência fonológica favoreceu um envolvimento prazeroso das crianças, durante o desenvolvimento das atividades.

A interação com seus pares e socialização com outras turmas oportunizou a criação de novos ritmos, novos gestos e movimentos a partir da troca de ideias. Assim, as crianças manifestaram curiosidade e demonstraram autonomia e colaboração com a professora e seus pares. Elas exploram diferentes linguagens, como a oral, corporal, musical e visual, utilizando o corpo como meio de comunicação e expressão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 p.371.

LIMA,E. Neurociência e Aprendizagem. 2.ed. São Paulo:Inter Alia Comunicação e Cultura,2010,p.21.

ORLANDI, E. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6.ed.Campinas,SP: Editora da Unicamp,2007,p. 29.

SILVA, Ana Cristina. Consciência Fonológica e o Conhecimento das Letras. *In*: ALVES, Rui Alexandre; LEITE, Isabel (orgs.). Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC. Brasília : Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021, p. 219-243.

SUCENA, Ana; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (orgs). ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura. Brasília : Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021

APRENDIZAGEM ATIVA BASEADA EM CASOS: uma estratégia para a construção de conceitos básicos da Matemática

Cristiane Araújo Diniz da Silva¹, Antônio José da Silva²

RESUMO

Para o ensino e aprendizagem da Matemática, é importante criar condições que proporcionem o desenvolvimento do modo de pensar, ao se descobrir, reunir e dar sentido aos conteúdos. Além disso, deve-se assegurar aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo. Assim, o intuito deste trabalho é apresentar uma Proposta Didática para facilitar a construção de conceitos matemáticos através da Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseadas em Casos. O estudo de casos envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de problemas reais do cotidiano, que são nomeados “casos”. A relevância dessa metodologia de ensino é a interação professor e aluno, que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que favorece o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma eficaz.

Palavras-chave: metodologia ativa, estudo de caso, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desenvolver o letramento matemático é despertar nos alunos o interesse em aprender Matemática diante das novas tecnologias, avanço da ciência e dos meios de comunicação, de modo a promover o desenvolvimento científico, social e individual para a cidadania. Para tanto, é necessário que o aluno desenvolva as competências e habilidade das diversas áreas da Matemática.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental, “deve-se ter o compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contexto, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (BRASIL, 2018, p. 264).

Um dos grandes desafios do ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Básica, é resgatar o interesse de alunos desmotivados e desinteressados para o desenvolvimento da construção dos conceitos básicos. Além de fazer com que este componente curricular interaja com outras áreas do conhecimento.

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECCEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

² Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECCEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem dominar a Matemática Básica, por isso, não conseguem acompanhar os procedimentos aritméticos e algébricos para a construção e compreensão de conceitos mais complexos.

É comovente perceber que a quantidade de alunos com problemas de aprendizagem em Matemática são bem maiores do que o previsto. “Mais precisamente, por suas dificuldades iniciais não serem assistidas, desenvolveram aversão com o objeto de conhecimento e passaram necessariamente a ter dificuldades para aprender (SCOZ, 2002, p. 151)”.

Para Matos (2001, p. 18):

Alunos e professores encontram dificuldades no processo ensino-aprendizagem da matemática, as quais são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento “adquirido”, ou seja, não obtém muito sucesso.

Diante do exposto, é necessário levar à sala de aula uma prática de ensino e aprendizagem que incentive a investigação, a formulação de conjecturas e a argumentação, dando à Matemática o seu papel social e político. Para tanto, é importante criar condições que proporcionem o desenvolvimento dos modos de pensar, ao se descobrir, reunir e dar sentido aos conteúdos. Além disso, deve-se assegurar aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para sua compreensão e atuação no mundo.

Portanto, para a construção do conhecimento matemático, se faz necessário a implantação do uso de diferentes metodologias e estratégias de ensino, e também de diferentes representações. Assim, a aprendizagem matemática, torna-se relevante a partir dos estudos relacionados às tendências em Educação Matemática.

Nessa perspectiva, as Metodologias Ativas são estratégias de ensino para resgatar e incentivar a participação ativa dos estudantes nos processos de construção dos conceitos matemáticos. Desse modo, “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, contextualizando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 4).

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 16) apontam que nas metodologias ativas “o aluno é um sujeito ativo, que deve atuar de forma dinâmica em seu processo de aprendizagem (favorecido ou não por tecnologias), enquanto pensa e analisa sobre aquilo que está fazendo”. As autoras destacam ainda, que os princípios relevantes das metodologias ativas são: protagonismo; ação-reflexão e colaboração.

Dentre as Metodologias Ativas, a Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Casos promove a resolução de problemas, investigação, cooperação, dá oportunidade de compreender e utilizar conceitos da Matemática quanto de outros componentes curriculares.

O estudo de caso envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de problemas reais do cotidiano, que são nomeados “casos”. A relevância dessa metodologia de ensino é a interação professor e aluno que promove mudanças significativas na sala de aula. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que favorece o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzida de forma eficaz.

APRENDIZAGEM BASEADA EM CASOS

A Aprendizagem Baseada em Casos estimula o pensamento próprio para desenvolver habilidades de avaliação crítica sob o conceito de “aprender fazendo” (CARREIRA *et al.*, 2016). Os casos podem ser problemas reais ou fictícios. Sua relevância está em desenvolver competências e habilidades, de modo que, o aluno compreenda o problema, formule hipóteses, tome decisões, reflita sobre os resultados e participe ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Essencialmente, o professor apresenta uma situação-problema, um determinado caso, o qual o aluno analisa e busca solucioná-lo.

Uma situação que está evidente em muitos debates atualmente e é responsabilidade de todos, é o consumo consciente da água. A Organização das Nações Unidas (ONU), alerta que até 2030 o consumo de água aumentará 50% e chama atenção para o desperdício da água. Parece um assunto distante da nossa realidade, mas o Maranhão tem um dos piores índices de desperdício da Região Nordeste. Segundo o Instituto Trata Brasil, a capital São Luís, apresenta os piores indicadores de perda de água entre vinte cidades do Nordeste. Ocupando o quarto lugar no ranking nacional de desperdício de água tratada, com 63,78% de perda, enquanto muitos maranhenses sofrem com a falta de água.

Muitas pessoas não dão importância para o consumo consciente da água. Se quer sabem a relação entre a quantidade gasta e o valor pago. A economia de água é boa tanto para o meio ambiente como para economia familiar, já que a conta de água diminui de modo considerável. A partir desse contexto, é possível perceber a relevância social e política da Matemática para a compreensão e a atuação no mundo.

UM CASO PARA SER ESTUDADO

Os casos são elaborados a partir de objetivos de aprendizagem, ou competências e habilidades que se desejam desenvolver, e são seguidos de questões que devem ser respondidas pelos alunos. São situações baseadas em problemas reais ou que poderiam ser perfeitamente reais ao contar uma história, o que favorece a participação e a colaboração dos alunos.

Entretanto, para uma aprendizagem significativa e contextualizada, que possibilite a construção de conceitos básicos, dando significados para a aula de Matemática apresentamos o seguinte caso:

Que faltas causam a falta d'água!

Maria Isabel, moradora do Residencial Babaçu, é matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Cristina Castro. Essa aluna frequenta a escola em média três dias por semana e, conseqüentemente, seu boletim é assinalado de médias baixas, principalmente em Matemática. Por isso, não consegue avançar para a construção de conceitos matemáticos mais complexos.

Portanto, devido às faltas, desmotivação, desinteresse e ao baixo rendimento de Maria Isabel, sua responsável foi convocada para comparecer à escola. E diante da diretora e da coordenadora, sua mãe relatou que o motivo das faltas da aluna, era a falta de água no residencial em que moravam, e que quando a água chega às torneiras a coloração é alaranjada, com aspecto barroso.

Entretanto, mesmo com a falta de água e com a coloração duvidosa, as faturas chegam com valores altíssimos. A família não tem condições de pagar as faturas e sequer comprar tonéis de águas para os afazeres domésticos e banhos e, tampouco comprar litros de água potável para cozinhar e beber. Mediante aos relatos, uma situação destacada pela mãe que chamou bastante a atenção: é que tem um cano estourado jorrando água 24 horas na avenida principal do residencial. Os moradores não denunciam a situação, porque muitos que tiveram sua água desligada, abastecem suas casas com a água desse cano.

Assim, como podemos ajudar Maria Isabel a frequentar a escolar regularmente? Porque o valor da conta de água é tão alto? Como podemos contribuir para o consumo consciente?

METODOLOGIA

O professor deve iniciar a atividade apresentando a Metodologia Ativa Baseada em Casos discutindo as finalidades e orientações para realização das tarefas, de modo que os alunos se familiarizem com o método ativo e possam questionar e tirar suas dúvidas. Em seguida, deve explicar de forma esclarecedora a realização das etapas, oferecer materiais de apoio e recursos (livros, texto, vídeos e imagens) e expor um passo a passo para que o aluno possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória.

Segue então no Quadro 1, as etapas, orientações e a quantidade de aulas. Enfatizando que o professor pode ampliar ou diminuir o número de aulas de acordo com a necessidade da turma. A Aprendizagem Baseada em Casos admite sequências de trabalho que podem variar conforme o nível e tipo de ensino, com a área do conhecimento e com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar.

Quadro 1 - Roteiro sugestivo para a aplicação da sequência didática.

Etapas	Orientações	Aulas
Orientações iniciais	O professor deve apresentar a metodologia ativa, o objetivo e cronograma da tarefa.	01 aula
Realização de leituras prévias	Levar textos, palestra, imagens e vídeos sobre o consumo consciente e desperdício da água.	02 aulas
O aluno recebe o caso	Sugere que o aluno leia o caso várias vezes para identificar e entender o problema gerencial.	02 aulas
Análise do caso	Trabalhar os conceitos matemáticos para análise e solução do caso de acordo com as estratégias propostas pelo professor.	07 aulas
Compartilhar os resultados	Cada grupo deverá apresentar seus resultados através de cartazes ou vídeos.	02 aulas
Avaliação	Levar em conto as discussões, o resultado dos trabalhos em grupo e os exercícios de Matemáticas.	Deve acontecer durante todo processo

Fonte: os autores.

Para o desenvolvimento das atividades, no Quadro 2, disponibilizamos algumas questões norteadoras e estratégias para auxiliar durante a solução do caso.

Quadro 2 - Questões auxiliares para a resolução do caso.

Questões norteadoras	Estratégias

Porque a água não chega regulamente no Residencial Babaçu? E quando chega é com aspecto barroso?	Junto a Empresa de Água e Esgoto da cidade, saber os motivos/problemas dos quais os moradores do residencial ficam sem assistência de água. Bem como, pedir esclarecimento sobre a coloração da água.
A água não chega regularmente nas casas. Porque a fatura é tão alta?	Aprender e acompanhar a leitura do Hidrômetro usando conceitos básicos matemáticos, como: quatro operações e média aritméticas Conhecer os dados da fatura através dos conceitos matemáticos, tais como: fração, razão, proporção, porcentagem;
Como economizar água para a fatura do mês diminuir?	Entender o cálculo do consumo mensal.

Fonte: os autores.

PERSPECTIVAS E DICAS AO PROFESSOR

Estudos apontam que os métodos baseados em aprendizagem ativa favorecem ao aluno aprender mais conteúdos, as informações permanecem por mais tempo, e aulas são proveitosas e produtivas. Quando confrontada com os métodos de aprendizagem tradicionais, a aprendizagem ativa é uma estratégia significativa, apesar do assunto abordado (SILBERMAN, 1996).

Além disso, os alunos que tem contato com um método ativo ganham segurança na resolução e na utilização do que aprendeu em situações do cotidiano; aprimoram a relação com seus pares, se expressam melhor, tomam gosto para solucionar problemas e experimentam situações que devem tomar decisões, fortalecendo a autonomia no pensar e no atuar (RIBEIRO, 2005).

Portanto, esperamos que aprendizagem ativa baseada em casos, promova o envolvimento e a participação ativa dos alunos no processo de desenvolvimento do conhecimento e contribua para formar ambientes ativos de aprendizagem, antes ocupados pelas tradicionais aulas expositivas e atividades de memorização. Para assim, motivar, regatar e envolver alunos desinteressados no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para auxiliar no desenvolvimento da atividade baseada em caso, foi elaborado um modelo contendo orientações iniciais organizadas no Quadro 3, as quais podem ser adaptadas de acordo com a necessidade prevista pelo professor.

Quadro 3 - Modelo orientador para a realização da atividade de Aprendizagem Baseada em Casos.

Modelo de atividade para Aprendizagem Baseada em Casos	
Orientações iniciais	Esclarecer através de explanação sobre a Aprendizagem Ativa Baseada em Casos e disponibilizar um cronograma.
Leituras prévias/vídeos/palestras	Levar para sala de aula textos, vídeos e realizar palestra em parceria com a Empresa de Água e Esgoto.
Pergunta norteadora	Lançar uma pergunta norteadora (opcional).
Caso	O caso deve ser o último a compor o material.

Fonte: os autores.

As orientações iniciais são essenciais, pois o professor deverá enfatizar os objetivos e disponibilizar o cronograma de atividades, para que os alunos possam se organizar e cumprir no prazo as tarefas propostas. Além disso, é o tempo ideal para que o professor explique as atividades e o caminho a ser seguido para solucionar o caso.

As leituras prévias são materiais com aportes teóricos que fornecerão informações relevantes para solucionar o caso. São importantes para utilizar a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Casos. Pois, não há como solucionar um caso/problema sem ter conhecimento do assunto. Ao organizar o material, o professor pode optar por várias leituras prévias, sendo que essas, podem abranger textos do professor ou de outro, vídeos e imagens.

As perguntas norteadoras, mesmo sendo opcionais, são relevantes por orientar o aluno nas atividades. Ou seja, se o aluno estiver com dúvidas sobre como proceder em determinado passo da resolução do caso, pode recorrer às perguntas como fonte de informações. As perguntas podem ser apresentadas em forma dissertativa ou em forma de explanação.

O caso é a última explanação a compor a atividade, pois de certa forma, os alunos estarão preparados para solucioná-lo antes mesmo de conhecê-lo. Ele pode ser apresentado em formato de explanação, texto, vídeo e imagens. É essencial que seja baseado em situações reais e atuais, além de promover a reflexão e a criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Estudos de Casos incentiva a aprendizagem de forma participativa através da discussão e solução do “caso” que pode ser fictício ou uma situação real. Nessa proposta, o aluno é protagonista do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento.

Assim, essa metodologia, possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para estimular o pensamento crítico, estratégias, colaboração, criatividade, autonomia e comunicação. Além de mudar a dinâmica da sala de aula em um ambiente colaborativa e participativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- CARREIRA, Rita Payen et al. Application of the ADAPTED FRISCO framework in case-based learning activities. Revista Lusófona de Educação, v. 32, n. 32, p. 175-191, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5520/3467>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2018.
- MATOS, João Felipe. Aprender Matemática hoje. Público, 2001. Disponível em: <https://www.publico.pt/2001/09/04/jornal/aprender-matematica-hoje-161397>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. p. 2-25. Porto Alegre: Penso, 2018.
- RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e a realidade escolar: o problema escolar de aprendizagem. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SILBERMAN, Mel. Active learning: 101 strategies to teach any subject. ed. Allyn and Bacon, Massachusetts, 1996.

Educação de Jovens e Adultos: subsídios para a gestão escolar

Weldilene Aparecida da Silva Pires¹, Dra. Ângela Maria Martins²

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do processo de investigação da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo- UNICID. A educação escolar na modalidade do público jovem, adultos e idoso (EJA) é um campo que ainda necessita de reflexões, pois trata-se de um público específico, cidadãos em idade de trabalho com pouca ou nenhuma escolarização. No entanto, esses dois aspectos não garantem o atendimento das necessidades peculiares destes sujeitos. Portanto, esse trabalho buscou analisar na legislação educacional vigente os direitos dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica no tempo formal. Nesse sentido, foi necessário conhecer os direitos legais e os sujeitos dessa modalidade de educação em interlocução com autores como referencial teórico, dialogamos com Arroyo, Di Pierro, Freire, Gadotti, Haddad, Paiva, nas discussões acerca do contexto histórico, marco e desenvolvimento da EJA no Brasil;

Palavras-chave: EJA, políticas públicas, gestão escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu em resposta à evidente necessidade de proporcionar uma oportunidade mais equitativa para adultos que não tiveram acesso à educação formal. Portanto, trata-se de uma proposta de ensino que requer uma atenção especial, pois refere-se a cidadãos e cidadãs que não estudaram no período regular, no entanto, possuem uma vasta bagagem cultural. A EJA desempenha um papel transformador ao abrir oportunidades educacionais para adultos que buscam aprender e se desenvolver, seja para realizar sonhos pessoais ou alcançar novas conquistas. Desse modo, de acordo com a Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e usufrui de especificidade própria. O Parecer CEB nº: 11/2000 (CNE, 2000) define que:

para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina - o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas - parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos dentro de um quadro referencial mais amplo. Daí porque a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares

¹ Mestranda em Educação pela UNICID (Universidade Cidade São Paulo)

² Dra. Ângela Maria Martins É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na mesma instituição, desde 2010.

nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos–hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Segundo o parecer, a EJA deve ter como objetivo proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida social, política e econômica, visando à melhoria das condições de vida pessoal e coletiva. Além disso, a modalidade deve se pautar pela flexibilidade, adaptando-se às necessidades dos educandos e permitindo a retomada dos estudos em qualquer momento da vida.

O estudo será desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, na linha de pesquisa “Políticas públicas e gestão escolar: planejamento e avaliação nas instituições de educação”, e no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação da Educação, sob coordenação da professora Ângela Maria Martins.

Martins (2015), ao discutir questões relativas aos programas de mestrados profissionais, ressalta que atividades de intervenção podem subsidiar processos e práticas de gestão e pedagógicas renovadas, revestidas de significado, nas instituições educacionais.

Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida em duas etapas:

Levantamento e sistematização da literatura pertinente à EJA, com foco nas políticas educacionais e gestão escolar.

Elaboração de planejamento de atividades pedagógicas como instrumento de gestão de escolas municipais.

O objetivo geral desta pesquisa é sistematizar subsídios para na gestão escolar com o propósito de contribuir com o planejamento de atividades pedagógicas a serem implementadas em escolas públicas municipais.

Os objetivos específicos são:

Discutir fontes documentais do âmbito federal sobre a EJA;

Analisar como os estudos abordam a gestão escolar no enfrentamento das questões que incidem na EJA;

Elaborar um instrumento de planejamento que possa ser utilizado por gestores de escolas públicas municipais para aprimorar a formação continuada de professores da EJA;

Além disso, o estudo também pode contribuir para a formulação de políticas mais eficazes e estratégias de implementação que garantem a continuidade e aprimoramento da EJA como uma ferramenta fundamental para a educação ao longo da vida. A pesquisa e o estudo contínuo sobre a EJA são cruciais para garantir que essa modalidade de ensino continue cumprindo seu papel na promoção da igualdade educacional, na preservação da aprendizagem ao longo da vida e no empoderamento dos adultos para se tornarem cidadãos informados e engajados em suas comunidades. Assim sendo, faz-se um resgate histórico do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional, desde a década de 1940, com legislações e políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de revisão documental e bibliográfica, baseada em fontes primárias e secundárias coletadas nas seguintes bases de dados: Plataforma Scientific Electronic Library Online-SciELO¹; Portal de Periódicos da CAPES², Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica³, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁴, site Q-Edu⁵, portal da educação da Prefeitura de Diadema⁶, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE)⁷, Banco de Dados de Informações dos Municípios Paulistas, site do Ministério da Educação (MEC⁸) entre outros sites oficiais do governo

Conforme Gil (2002), a pesquisa documental é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo a análise de documentos, sejam eles escritos, audiovisuais, fotográficos, entre outros. Essa técnica permite o acesso a fontes primárias de dados que podem ser úteis para a análise de processos históricos, políticos, sociais, entre outros.

¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15/04/2023.

² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em 25/04/2023.

³ Acesse: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

⁵ Disponível em: <https://qedu.org.br/>

⁶ Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/educacao/educacao-eja/>

⁷ Disponível em: <https://www.seade.gov.br/>

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica permite a cobertura de uma ampla gama de fenômenos, o que pode ser útil para o pesquisador ampliar a visibilidade do problema estudado e contextualizá-lo em um cenário mais amplo.

É importante ressaltar que ambas as técnicas de pesquisa são complementares e podem ser utilizadas em conjunto para enriquecer a análise e a compreensão do fenômeno estudado.

Marconi e Lakatos são duas importantes pesquisadoras brasileiras na área de metodologia científica. Elas são autoras do livro "Fundamentos de Metodologia Científica", que é uma referência na área e pontuam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (MARCONI E LAKATOS, 2003 p.158)

De acordo com Flick (2008), dá-se ênfase à importância da reflexividade e da sensibilidade do pesquisador em relação ao contexto social e cultural em que a pesquisa está inserida. Ele também destaca a necessidade de se adotar uma abordagem interpretativa na análise dos dados qualitativos, levando em consideração as múltiplas perspectivas e significados presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Com o propósito de reunir maiores informações sobre o campo da educação e encontrar outros estudos que tenham relação com os objetivos desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica por trabalhos acadêmicos que se dedicaram a investigar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação do gestor escolar, legislações e financiamento educacional.

Em consonância com as pesquisas, procurou-se estruturar em quadro toda a legislação vigente que normatizam e regulamentam a EJA cronologicamente.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS LEGAIS EM INTERLOCUÇÃO COM A LITERATURA

A política de educação de jovens e adultos, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas. A partir dessa perspectiva, no decorrer do estudo, foram identificadas e organizadas de maneira cronológica as diversas Leis, Legislações, Medidas Provisórias,

Decretos, Projetos de Leis, Portarias, Resoluções, Pareceres e normas gerais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro com leis e legislações que normatizaram ou normatizam em algum momento na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Quadro 01- Legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Leis/Legislação	Dizeres legais
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024/61	A lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) de 1961 foi a primeira a considerar a EJA como uma modalidade de ensino e estabelecer princípios para sua oferta.
Lei nº 5.379, de 15 de dezembro, 1967	Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Cria O MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Lei nº 5.400, de 21 de março, 1968.	Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL declara e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Os brasileiros que aos 17 (dezesete) anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto, 1971.	A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.
Lei nº 7.210/1984 – Lei de Execuções Penais (LEP)	A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. [...] O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. [...] As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. (arts. 17, 18 e 20).
Constituição Federal de 1988	Artigo 208, § 1º: Estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito, inclusive para jovens e adultos que não o tenham concluído na idade regular.
Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.	Dispõe sobre os procedimentos para a escolha e nomeação de membros das Câmaras que compõem o Conselho Nacional de Educação, de que trata o art. 8.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.
Lei nº 9.394/1996 - LDB de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos.; Seção V; Artigos 37 e 38;
LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.	Assegurar que todas as crianças e jovens concluam o ensino fundamental até os 14 anos. Garantir o atendimento de toda a população de 15 a 17 anos no ensino médio e elevar a taxa de matrícula até 2024 para 85%. Fornecer acesso à educação e

	atendimento especializado a crianças e jovens com algum tipo de deficiência.
Lei nº 10.880/2004 – Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Art. 3º Fica instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal.
Lei nº 11.494/2007 - LEI DO FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.
Lei nº 12.513/ 2011 – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
Lei 13.005, de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE).	Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. [...]
Lei nº 13.415 de 2017, de 16 de fevereiro de 2017 – “Formação técnica e Profissional” – Ensino médio.	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, altera-se o artigo da LDB	Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá

instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632/2018).

Quadro 2 tratará dos Decretos relacionados a EJA.

Decretos	Dizeres Legais que tratam:
Decreto nº 61.311, de 8 de setembro, de 1967	É instituído um Grupo de Trabalho Interministerial, a ser integrado por um representante de cada Ministro de Estado, para o estudo e levantamento de recursos financeiros necessários à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos.
Decreto nº 61.314, de 8 de setembro, de 1967	Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo.
Decreto Legislativo nº 40 de 1967.	Para os fins da presente Convenção o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas de acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.
Decreto nº 63.223, 6 de setembro, de 1968	Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.
Decreto regulamentador nº 2.208 de 1997	A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.
Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro, de 1998	Art. 2º Os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e

	de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.
Decreto nº 4.834/2003 -. Cria o Programa Brasil Alfabetizado	Institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. Art. 1º Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País. Art. 2º Fica instituída a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, órgão colegiado de caráter consultivo, com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.
Decreto de nº 5.154 de 2004	Este Decreto permitirá, ainda mais, articular e integrar esforços em prol do fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica, apontando para a flexibilização e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.
Decreto nº 5.840/2006 – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA [...] § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados [...]
Decreto nº 6.093/2007- Programa Brasil Alfabetizado	Art. 1º O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.
Decreto nº 7.626/2011 – Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional	Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Quadro criado pela autora

Alguns outros documentos nacionais e internacionais, como as conferências Nacionais para Educação (CONAE) e internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien e a Declaração de Dakar: Educação para Todos. A Declaração de Hamburgo - V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, Pareceres, Resoluções, portarias entre outras bases legais, irão abordar a temática voltada para a regulamentação e normatização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Essas referências legais são o arcabouço normativo que orienta a implementação, a organização e o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Elas abrangem desde a constituição do direito à educação até a definição de diretrizes curriculares e estratégias específicas para atender a esse segmento da população.

REFERÊNCIAS

Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. adultos. Brasília: MEC, 2000

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA DE OFERTA EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Kaio Felix de Macedo¹, Yara Araujo Ferreira²

RESUMO

Neste trabalho fazemos breve levantamento da oferta de cursos para formação de professores de Ciências para atuação na Educação Básica. Esta é uma pesquisa qualitativa, documental onde os dados de análise foram levantados junto ao site do Ministério da Educação (MEC) por meio do Sistema e-MEC. Os resultados demonstram que, ao contrário do que ocorre na distribuição geral de oferta de vagas, a maioria de vagas em Licenciaturas de Ciências Naturais (LCN) é oriunda de instituições Públicas de Ensino Superior. Verificamos também que o número de vagas e cursos tem aumentado ao longo dos anos e atualmente, em 2023, temos 129 cursos que ofertam 7.271 vagas para formação de professores de Ciências no Brasil. Esta investigação possibilitou a elaboração de um panorama da distribuição de vagas e cursos de LCN no território brasileiro, bem como reunir dados para sistematização e estudos futuros sobre a formação do professor de Ciências.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências, Formação de Professores, Ciências da Natureza.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BRASIL

Os primeiros cursos específicos para a formação de professores (FP) em nível superior no Brasil foram criados apenas nos anos 1930. Os Decreto-Lei no 19.851/31 e Decreto-Lei nº 19.890/31 que estabeleciam primeira reestruturação do Ensino Superior (ES) e a ampliação do ensino das Ciências na EB, reciprocamente, sinalizavam a necessidade de professores melhor preparados desde a sua formação. Assim, os primeiros cursos de Licenciatura criados foram os da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e o da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro em 1935. Desta forma, como podemos observar a organização institucional dos cursos de FP no Brasil foi tardia e fortemente baseada na Racionalidade Técnica (TREVISAN; DALCIN, 2020). Entretanto, foi apenas por meio do Decreto-Lei no 1.190, de 04 de abril de 1939 que se deu a organização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras responsáveis pelos primeiros cursos de Licenciaturas. O Decreto-Lei de 1939 estabeleceu, ainda que indiretamente, as primeiras orientações legais para os cursos de formação docente em nível superior. Porém, foi mantido o já conhecido modelo 3+1, havendo nítida separação entre os conteúdos específicos (abordados ao longo dos três primeiros anos da formação) e os conteúdos pedagógicos concentrados no último ano e abordados como uma complementação na formação específica. Assim, podemos afirmar que o processo de expansão dos cursos de FP foi tardio e lento, só havendo sido criadas 22 Faculdades de Filosofia até os anos 1950 (ARAÚJO et al., 2014). Seguiu-se período marcado pelo ensino propedêutico e voltado para a elite.

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

² Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

A Reforma Capanema, assinalada pelo Decreto-Lei no 4.244/42 (Lei Orgânica), implementou diversas alterações no então ‘ensino secundário’ que passou a ser dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo chamado de ‘Ginásio’ ou ‘Curso Ginásial’ (atual Ensino Fundamental II-EFII) consistia em quatro anos de duração que abrangia o ensino de Línguas (Português, Latim, Francês e Inglês), Ciências (Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil) e Artes (Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico). A segunda fase ‘Curso Colegial’ (atual Ensino Médio-EM), era composta por duas modalidades: ‘curso clássico’ e ‘curso científico’. “Surge, dessa forma, a disciplina de Ciências Naturais na legislação brasileira” (ARAUJO et al., 2014, p. 30). Tal reforma, acabou por acentuar o caráter propedêutico e enciclopédico na Educação Básica, entretanto, contribuiu também para uma crescente necessidade de professores das áreas específicas.

Grandes mudanças advindas do contexto político e social decorrentes da Segunda Guerra Mundial acabaram por influenciar também diversas mudanças no currículo escolar no mundo e no Brasil. A formação do professor para ministrar a disciplina de Ciências sempre foi um desafio desde a implementação da obrigatoriedade desta disciplina na Educação Básica pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Durante o regime militar o Ensino Superior e a Educação Básica sofreram profundas alterações, onde podemos citar a criação das Licenciaturas de Curta Duração. Segundo Krasilchik (1987) a formação para o docente de Ciências só começou a ser discutida na década seguinte à LDB de 1961 com a criação das Licenciaturas de Curta Duração (LCD). O Parecer CFE nº 81/1965 estabeleceu oficialmente o curso de Licenciatura Curta em Ciências Físicas e Biológicas para o então 1º Grau (atualmente EF II). As normativas legais para as LCD foram editadas pela LDB de 1971 (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) e posteriormente regulamentadas pelo Parecer CFE nº 1.687/1974 e pela Resolução CFE nº 30/1974.

O modelo das licenciaturas curtas sofreu grande resistências pela área das Ciências por se tratar de cursos aligeirados e com um currículo restrito o que, de certa forma, repercutiu para a indicação de extinção das LCD em 1986 pelo Conselho Federal de Educação. Com o advento da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabeleceu a atual lei para as diretrizes e bases da educação nacional as LCD foram definitivamente extintas e a formação de professores para a EB deveria se dar, a partir de então, exclusivamente por meio de Licenciaturas Plenas segundo Art. 62º de Brasil (1996) (LIMA; LEITE 2018). As Diretrizes para a Formação Superior para a Docência na Educação Básica¹ foram promulgadas em 2002 (Resolução CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002) que foi posteriormente reestruturadas pela Resolução CNE/CP nº

¹ <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>

2, de 1 de julho de 2015. Nos anos seguintes foram publicadas normativas específicas para as diversas áreas compondo as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação¹, que passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre as normativas para os cursos de Licenciatura destacamos a Física (Resolução CNE/CES nº 9, 2002), Química (Resolução CNE/CES Nº 8, de 2002) e Ciências Biológicas (Resolução CNE/CES Nº 7, de 2002). É fundamental ressaltar que atualmente ainda não há normativas específicas para Licenciatura em Ciências Naturais. Neste trabalho vamos denominar os cursos de FP, em nível superior, para formação do professor de Ciências por Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN)².

Com esta breve revisão histórica podemos entender como é recente a obrigatoriedade da disciplina de Ciências na EB e principalmente como é tardia a organização dos cursos de formação de professores no Brasil, principalmente para LCN que atualmente ainda permanece sem diretrizes específicas. Apesar dos percalços enfrentados os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais seguem em crescente ampliação e estruturação de seus currículos.

Em revisão livre da literatura foram encontrados diversos trabalhos que fazem diferentes levantamentos dos cursos de LCN utilizando variadas ferramentas de coleta de dados. Seleccionamos 5 trabalhos para análise (GOBATO; VIVEIRO, 2017), (REIS; MORTIMER, 2020), (IMBERNON et. al., 2020), (TREVISAN; DALCIN, 2020) e (CHAVES; BIERHALZ; STOLL, 2020). Gobato e Viveiro (2017) contabilizaram 17 IES que oferecem o curso nas modalidades graduação formal e ensino semipresencial, com a seguinte distribuição por região: Sul (4 instituições), Sudeste (3), Norte (3) e Nordeste (4), Centro-Oeste (2) e Distrito Federal (1). Reis e Mortimer (2020) indicam que, segundo levantamento no e-Mec em 2017, foram encontrados 48 cursos denominados Licenciatura em Ciências Naturais e 14 cursos denominados Licenciatura em Ciências da Natureza. Isto totalizaria 62 cursos para formação de professores de ciências para atuar no ensino fundamental ofertados por 18 instituições públicas estaduais e federais. Imbernon et. al. (2020) apresentaram resultados do o 1º Seminário Brasileiro de Integração das LCN, realizado em 2008 e em 2010 a realização do 2º Seminário Brasileiro de Integração das Licenciaturas em Ciências, onde foi proposto “criação do Fórum Nacional de Cursos de LCN, tendo como objetivo organizar regionalmente as IES que mantêm tais cursos” (IMBERNON et. al., 2020, pg. 8). Os autores apresentam ainda um detalhamento de dados para 10 cursos de LCN. Trevisan e Dalcin, (2020) indicam levantamento

¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

² Indicaremos a abreviação LCN ou Licenciatura em Ciências Naturais para nos referirmos a cursos de formação de professores de ciências que atuam exclusivamente no ensino fundamental, sejam estes cursos denominados oficialmente por Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Ciências Naturais ou Licenciatura em Ciências da Natureza, dentre outros.

de 90 registros para ‘Ciências Naturais’ e para ‘Ciências da Natureza’ 57 registros, descartando cursos em extinção, extintos e cursos de mesma universidade ofertados em vários campi, registrando somente um curso por instituição. Assim os autores apresentam um total de 58 cursos nas modalidades presencial e a distância. O trabalho de Chaves, Bierhalz e Stoll (2020) apresenta 37 cursos distribuídos em 30 IES, sendo 6 Institutos Federais, 23 Universidades Públicas e 1 universidade particular. No que se refere a nomenclatura dos cursos ‘Ciências da Natureza’ aparece em 15 cursos e ‘Ciências Naturais’ em 7 cursos, além de 11 outras nomenclaturas.

METODOLOGIA DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Este é um trabalho de natureza qualitativa de análise documental, onde analisamos dados primários, que não sofreram nenhum tipo de tratamento, avaliando subjetivamente um fenômeno social (FLICK, 2009). Fizemos as buscas no site do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente no e-MEC¹ utilizando os seguintes parâmetros em *Consulta Avançada*: para ‘Busca por’ selecionamos ‘Curso de Graduação’, em ‘Modalidade’ escolhemos ‘Presencial’, em ‘Grau’ selecionamos ‘Licenciatura’ e para ‘Situação’ selecionamos os cursos ‘em Atividade’. Para o nome do curso utilizamos três palavras-chaves: Ciências Naturais; Ciências da Natureza e Ciências. Posteriormente, selecionamos o ‘Código Rótulo CINE’ igual a **0114C02** para identificarmos apenas cursos de formação de professores². Segundo Brasil (2023, pg. 48) podemos observar que o número CINE BRASIL é o mesmo para as áreas de Física, Química e Ciências Biológicas no que se refere a ‘Ciências naturais formação de professor’.

Para a palavra-chave ‘Ciências Naturais’ obtivemos um total de 72 registros, onde 61 correspondem ao rótulo selecionado nesta investigação e eliminando cursos de diferentes campos e/ou polos de uma mesma IES ficamos com 17 registros. Para a palavra-chave ‘Ciências da Natureza’ a pesquisa retornou 52 registros, com rótulo 22 e para diferentes IES somente 13 registros. No entanto quando utilizamos apenas ‘Ciências’ como palavra-chave encontramos 962 registros e destes 124 registros se referem ao rótulo

¹ Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec>. Acesso em: 10/09/2023.

² Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a Cine Brasil é estruturada que agrupa os cursos de acordo com a similaridade do conteúdo temático, com quatro níveis hierárquicos (1º nível - Área geral; 2º nível - Área específica; 3º nível - Área detalhada; 4º nível - Rótulo). Onde o rótulo representa o “agrupamento de cursos que apresentam conteúdos temáticos similares em relação aos componentes curriculares, ao perfil profissional e às competências e habilidades dos egressos, respeitando a diferença do grau acadêmico”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10/09/2023.

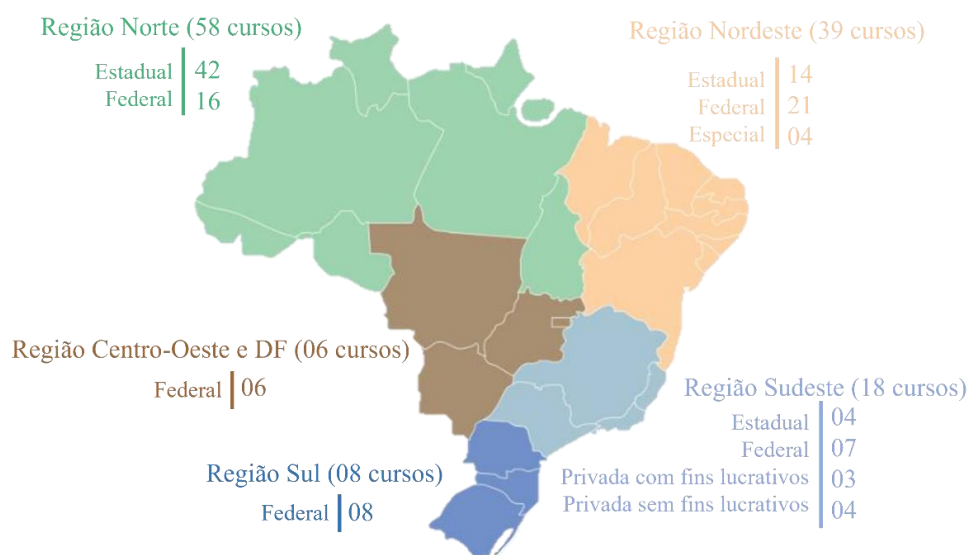
0114C02. Comparando os resultados das três buscas, chegamos em um total de 129 registros de cursos diferentes distribuídos em 44 Instituições de Ensino Superior (IES).

A seguir, apresentamos nossos resultados e análises desta pesquisa indicando ainda quadro detalhado sobre a oferta de cursos de LCN em universidades federais.

UM BREVE PANORAMA DA OFERTA DE CURSOS DE LCN NO BRASIL

Conforme indicamos anteriormente encontramos 129 cursos de Licenciatura na área de Ciências Naturais, rótulo CINE 0114C02, registrados no site do MEC ofertados por 44 diferentes IES. Destes, Para a categoria administrativa Especial encontramos 4 cursos (3,2%) registrados em 2 diferentes IES (4,5%), para instituições registradas como 'Privada com fins lucrativos' são 3 cursos (2,4%) em 1 IES (2,3%) e ainda para 'Privada sem fins lucrativos' são 4 cursos (3,2%) em 4 instituições diferentes (9,1%). Já para a categoria administrativa 'Pública Estadual' foram 64 registros (48,4%) em 9 IES (20,5%), onde destacamos UEMA com 8 registros e UEPA com 40 registros. Para instituições 'Públicas Federais' são 58 cursos (45%), destes 10 cursos em Institutos Federais (IF) e 48 em Universidades Federais (UF), ofertados em 28 IES diferentes (63,6%).

Figura 1 – Distribuição de cursos de Licenciatura em Ciências por Categoria Administrativa e por Região brasileira.



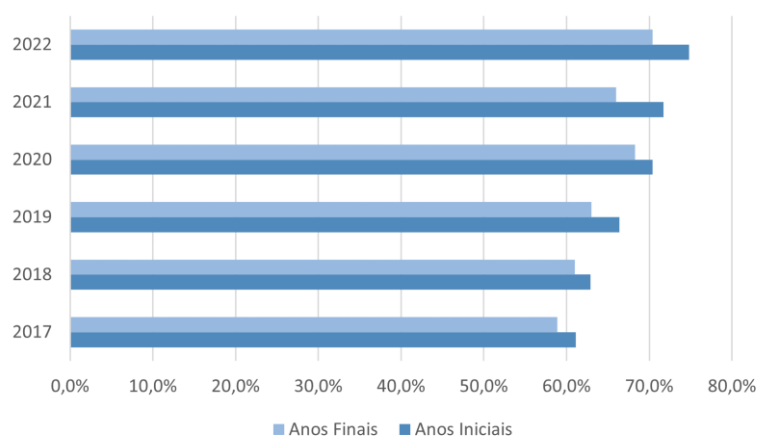
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao fazermos um comparativo por regiões brasileiras observamos que a região Norte é a região com o maior número de cursos totalizando 58 cursos representando 45% do total dos 129 cursos no Brasil. A

região Centro-Oeste e o Distrito Federal (DF) possuem 6 Cursos (4,6%), o Nordeste 39 cursos (30,2%), o Sul 8 cursos (6,2%) e o Sudeste 18 cursos (14,0%). Observamos ainda que os estados do Acre, a Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins não têm nenhum curso de LCN. Estes dados estão representados por categoria administrativa da ISE que oferta os cursos na Figura 1.

Tendo em vista a revisão que apresentamos (GOBATO; VIVEIRO, 2017), (REIS; MORTIMER, 2020), (IMBERNON et. al., 2020), (TREVISAN; DALCIN, 2020) e (CHAVES; BIERHALZ; STOLL, 2020), somado aos dados que apresentamos neste trabalho podemos perceber uma tendência de aumento no número de cursos e oferta de vagas em cursos de LCN. Da mesma forma há também, possivelmente como consequência, um aumento de adequação na formação dos docentes que ministram a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental conforme podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Indicador de adequação¹ da formação docente para o EF, segundo a disciplina de Ciências



Fonte: Elaborado pelos autores utilizando Resumos Técnico do Censo da Educação Básica² (2017-2022)

O número total de Vagas em cursos de LCN é 7.271 sendo que destas 6.331 (87,1%) vagas são provenientes de IES públicas e apenas 940 (12,9%) vagas são ofertadas por instituições privadas. Assim, podemos observar que as vagas ofertadas para formação de professores de Ciências são ofertadas prioritariamente por instituições públicas diferentemente do que ocorre com as vagas em cursos de graduação. Segundo Brasil (2023) o número de vagas de graduação, segundo a categoria administrativa no Brasil em 2021 é de 5.227.869 vagas (88%) em instituições privadas e 712.768 (12%) em IES públicas, totalizando 5.40.636 vagas no ensino superior.

¹ Percentual de docentes com formação superior de LCN, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 10/09/2023.

Para análise mais detalhada, escolhemos neste trabalho analisar apenas os cursos de LCN ofertados por Universidades Federais (UF) e na Tabela 1 apresentamos algumas informações mais detalhadas destes cursos. Podemos observar, desta forma, que o número de vagas ofertados por universidades federais é de 3.977 vagas distribuídas em 48 cursos (37,2% do total de 129 cursos), o que representa pouco mais da metade (54,7%) do total de vagas no Brasil. Estes 48 cursos são ofertados por 21 Universidades Federais.

Quadro 1 – Relação de Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Licenciatura em Ciências

N	Instituição Código	Estado/ Região	Data Início	Município	Nome do Curso	Duração/ Turno	Vagas ¹	CH Total
C1	FURG (1270369)	RS/ Sul	31/03/2014	Santo Antônio da Patrulha	Ciências Exatas	Noturno 8 semestres	60	3285 horas
C2	UFAL (1598355)	AL/ Nordeste	Não iniciado	Delmiro Gouveia	Ciências: Biologia, Física e Química	Noturno 8 semestres	60	3300 horas
C3	UFAM (101655)	AM/ Norte	25/11/2005	Coari	Ciências - Matemática e Física	Integral 8 semestres	50	3845 horas
C4	UFAM (101643)	AM/ Norte	25/11/2005	Humaitá	Ciências - Matemática e Física	Integral 8 semestres	50	3635 horas
C5	UFAM (112096)	AM/ Norte	01/06/2007	Itacoatiara	Ciências - Matemática e Física	Noturno 10 semestres	50	3620 horas
C6	UFAM (394)	AM/ Norte	02/01/1967	Manaus	Ciências Naturais	Integral e Noturno 9 semestres	84	2915 horas
C7	UFAM (101618)	AM/ Norte	25/11/2005	Benjamin Constant	Ciências - Química e Biologia	Integral 10 semestres	50	4130 horas
C8	UFAM (101659)	AM/ Norte	25/11/2005	Coari	Ciências - Química e Biologia	Integral 10 semestres	50	4145 horas
C9	UFAM (101637)	AM/ Norte	25/11/2005	Humaitá	Ciências - Química e Biologia	Integral 10 semestres	50	4145 horas
C10	UFAM (112094)	AM/ Norte	01/06/2007	Itacoatiara	Ciências - Química e Biologia	Integral - 10 semestres	50	4190 horas
C11	UFBA (13280)	BA/ Nordeste	05/03/1968	Salvador	Ciências Naturais	Integral - 8 semestres	60	3311 horas
C12	UFCA (1284895)	CE/ Nordeste	28/07/2014	Brejo Santo	Interdisciplinar em Ciências Naturais	Vespertino e Noturno 8 semestres	200	2968 horas
C13	UFF (1145029)	RJ/ Sudeste	03/03/2012	Santo Antônio de Pádua	Ciências Naturais	Noturno 9 semestres	90	3240 horas

¹ Número de vagas anuais autorizadas, não sendo necessariamente o número de vagas ofertadas no ano corrente.

N	Instituição Código	Estado/ Região	Data Início	Município	Nome do Curso	Duração/ Turno	Vagas ¹	CH Total
C14	UFMA (5001204)	MA/ Nordeste	05/12/2009	Pindaré- Mirim	Ciências Exatas	Noturno 8 semestres	51	3450 horas
C15	UFMA (1117770)	MA/ Nordeste	01/08/2010	Codó	Ciências Naturais – Biologia	Noturno 8 semestres	60	3700 horas
C16	UFMA (1117778)	MA/ Nordeste	03/08/2010	Imperatriz	Ciências Naturais – Biologia	Noturno 8 semestres	60	3330 horas
C17	UFMA (1117741)	MA/ Nordeste	01/08/2010	Pinheiro	Ciências Naturais- Biologia	Noturno 8 semestres	60	3330 horas
C18	UFMA (1349677)	MA/ Nordeste	10/03/2016	Bacabal	Ciências Naturais - Biologia	Noturno 8 semestres	30	3240 horas
C19	UFMA (1117769)	MA/ Nordeste	24/05/2010	Bacabal	Ciências Naturais- Física	Noturno 8 Semestres	30	3330 horas
C20	UFMA (1117818)	MA/ Nordeste	01/08/2010	São Bernardo	Ciências Naturais - Química	Noturno 8 Semestres	60	3330 horas
C21	UFMA (1117820)	MA/ Nordeste	01/08/2010	Grajaú	Ciências Naturais - Química	Noturno 8 semestres	60	3330 horas
C22	UFMS (1598850)	MS/ Centro- Oeste	Não iniciado	Campo Grande	Interdisciplinar em Ciências Naturais	Noturno 8 semestres	80	3492 horas
C23	UFPA (65021)	PA/ Norte	02/06/2000	Breves	Ciências Naturais	Integral e Matutino 8 semestres Noturno 9 semestres	50	3215 horas
C24	UFPA (114910)	PA/ Norte	02/01/2007	Belém	Ciências Naturais	Matutino e Noturno 7 semestres	70	2994 horas
C25	UFPA (1113545)	PA/ Norte	01/01/2009	Bragança	Ciências Naturais	Vespertino 8 semestres	80	3365 horas
C26	UFPA (1113575)	PA/ Norte	03/08/2009	Cametá	Ciências Naturais	Noturno e Vespertino 7 semestres	80	2971 horas
C27	UFPI (1188908)	PI/ Nordeste	20/05/2013	Teresina	Ciências da Natureza	Noturno e Vespertino 8 semestres	120	3290 horas
C28	UFPI (1599443)	PI/ Nordeste	Não iniciado	Teresina	Ciências da Natureza	Integral 8 semestres	100	3575 horas
C29	UFPI (1118499)	PI/ Nordeste	12/03/2009	Teresina	Ciências Naturais e Matemática	Integral 8 semestres	120	3290 horas

N	Instituição Código	Estado/ Região	Data Início	Município	Nome do Curso	Duração/ Turno	Vagas ¹	CH Total
C30	UFPI (116612)	PI/ Nordeste	12/03/2009	Teresina	Interdisciplinar em Ciências Naturais	Noturno 10 semestres	120	3180 horas
C31	UFPR (115440)	PR/ Sul	28/07/2008	Matinhos	Ciências	Noturno 8 semestres	35	3030 horas
C32	UFSB (1293113)	BA/ Nordeste	08/09/2014	Itabuna	Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Noturno 10,5 quadrimestres	50	3240 horas
C33	UFSB (1293173)	BA/ Nordeste	09/09/2014	Porto Seguro	Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Noturno - 10.5 quadrimestres	50	3240 horas
C34	UFSB (1293193)	BA/ Nordeste	12/09/2014	Teixeira de Freitas	Interdisciplinar Em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Noturno 10,5 quadrimestres	24	3240 horas
C35	UNB (92267)	DF/ Centro- Oeste	01/08/2008	Brasília	Ciências Naturais	Noturno 9 semestres	80	3225 horas
C36	UNB (112790)	DF/ Centro- Oeste	17/04/2006	Brasília	Ciências Naturais	Integral 8 semestres	80	3225 horas
C37	UNIFESP (1106226)	SP/ Sudeste	01/02/2010	Diadema	Ciências	Vespertino e Noturno 8 semestres	400	3.280 horas
C38	UNIFESSPA (115152)	PA/ Norte	02/06/2007	Canaã dos Carajás	Ciências Naturais	Matutino 8 semestres	57	2800 horas
C39	UNIFESSPA (115162)	PA/ Norte	05/03/2007	Marabá	Ciências Naturais	Matutino 8 semestres	30	3226 horas
C40	UNILA (150257)	PR/ Sul	07/02/2011	Foz do Iguaçu	Ciências da Natureza- Biologia, Física e Química	Noturno 8 semestres	50	3502 horas
C41	UNIPAMP A	RS/ Sul	22/03/2010	Uruguaiana	Ciências da Natureza	Noturno 9 semestres	50	3250 horas
C42	UNIPAMP A (5000917)	RS/ Sul	11/11/2011	Dom Pedrito	Ciências da Natureza	Noturno 8 semestres	50	3290 horas
C43	UNIPAMP A (121597)	RS/ Sul	09/03/2009	Caçapava do Sul	Ciências Exatas	Integral 8 semestres	50	3215 horas
C44	UNIR (116738)	RO/ Norte	27/07/2009	Ji-Paraná	Educação Básica Intercultural	Integral 10 semestres	50	4260 horas
C45	UNIRIO (1103343)	RJ/ Sudeste	01/01/2009	Rio de Janeiro	Ciências da Natureza	Noturno 8 semestres	60	3000 horas

N	Instituição Código	Estado/ Região	Data Início	Município	Nome do Curso	Duração/ Turno	Vagas ¹	CH Total
C46	UNIVASF (116950)	PI/ Nordeste	03/08/2009	São Raimundo Nonato	Ciências da Natureza	Noturno 7 semestres	50	3040 horas
C47	UNIVASF (116964)	BA/ Nordeste	03/08/2009	Senhor do Bonfim	Ciências da Natureza	Noturno 8 semestres	100	3680 horas
C48	UTFPR (1270229)	PR/ Sul	09/12/2013	Ponta Grossa	Interdisciplinar em Ciências Naturais	Noturno 6 semestres	88	2910 horas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do e-MEC

Em universidades federais os cursos mais antigos são os da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) da cidade de Manaus de 1967 e o curso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador de 1968. Todos os demais cursos (para UF) foram implementados posteriormente ao início dos anos 2000. A Carga-horária (CH) dos cursos varia entre 2.915 até 4.260 horas, sendo a CH média de 3.285 horas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

No breve panorama que traçamos neste trabalho, percebemos que o número de cursos e vagas em Licenciaturas em Ciências Naturais têm aumentado gradativamente ao longo dos anos, bem como tem aumentado também o número de professores com formação específica que ministra a disciplina de Ciências na Educação Básica. Verificamos ainda que a oferta de dessas vagas em LCN é predominantemente ofertada por Instituições de Ensino Superior públicas.

A perspectiva atual dos cursos de FP em Ciências evidencia ainda um longo percurso a ser trilhado, onde evidenciamos a inexistência de diretrizes específicas para os cursos de LCN. Esperamos que os dados levantados neste trabalho possam contribuir para a área de FP de Ciências, seus currículos e para a urgente e necessária constituição de uma Identidade Curricular (GUIMARÃES, 2014) própria para os cursos de Formação de Professores em Ciências Naturais.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E.P.R.; TOLEDO, M.C. M.; CARNEIRO C.D.R. A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo. Terræ, Volume 10(1-2), pgs.28-38. 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10/09/2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2023.

- CHAVES, L. L. BIERHALZ, C. D. K.; STOLL, V. G. Análise dos Projetos Pedagógicos de curso da licenciatura em Ciências da Natureza. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 12, n. 37, p. 956-978, out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2815>. Acesso em: 10/09/2023.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOBATO, M. M.; VIVEIRO, A. A. Um panorama dos atuais cursos de Licenciatura em Ciências Naturais em universidades públicas brasileiras. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, XI, 2017, Florianópolis, SC. Anais do XI ENPEC. Florianópolis. 2017.
- GUIMARÃES, Y. A. F. Identidade curricular na formação inicial de professores de física [online]. São Paulo: Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, 2014. Tese de Doutorado em Ensino de Física. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122014-120851>. Acesso em: 10/09/2023.
- IMBERNON, R. A. L., GUIMARÃES, E. M., GALVÃO, R. M. S., LIMA, A. C., SANTIAGO, L. F., JANNUZZI, C. M. L., & CALIXTO, T. A formação de professores nos cursos de Ciências Naturais (LCN) no Brasil no século XXI: perspectiva de alunos e professores. Terrae Didatica, 16, 1-9, e020030, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v16i0.8659017>. Acesso em: 10/09/2023.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. Historicidade dos Cursos de Licenciatura no Brasil e sua Repercussão na Formação do Professor de Química. REnCiMa, v. 9, n.3, p. 143-162, 2018.
- REIS, R. D. C.; MORTIMER, E. F. Um Estudo Sobre Licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. Educação Em Revista, 36, e205692, 2020.
- TREVISAN, A. C. R.; DALCIN, A. Formação Interdisciplinar de Professores: Percepções de Egressos de um Curso de Ciências Naturais e Matemática. REAMEC, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 206–231, 2020.

LETRAMENTO CIENTÍFICO NA PERCEPÇÃO DE PARTICIPANTES DE UMA FORMAÇÃO REMOTA

Ana Luiza Zappe Desordi Flôres¹, Renata Godinho Soares², Cadidja Coutinho³

RESUMO

Apresenta-se nesse trabalho um recorte, de uma pesquisa realizada durante um curso de formação docente intitulado “*Letramento Científico na Educação Básica: promovendo estratégias pedagógicas*”. Este foi desenvolvido entre os meses março e julho do ano de 2021, oportunizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS. Aqui buscou-se analisar as percepções dos participantes docentes em formação continuada e presencial, a respeito do conceito de Letramento Científico. Para isso utilizou-se a plataforma *mentimeter*, com o questionamento “O que você entende por Letramento Científico?”. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo de Bardin, com o intermédio do software *Atlas Ti*. Da análise emergiram 2 códigos, Alfabetização Científica e Letramento Científico, os dados demonstram que já existia compreensão a respeito do tema, e que é possível que o ensino de Ciências na sala de aula desses docentes já esteja sendo abordado a partir dessa perspectiva.

Palavras-chave: Formação docente, educação científica; três palavras-chave separadas por vírgula, em letras minúsculas.

INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos na formação de professores convém considerar um pressuposto defendido por Nóvoa (2017), o qual considera essencial que esta formação esteja centrada na profissionalização do sujeito. De acordo com o autor supracitado, faz-se importante buscar alternativas para a melhoria da profissão do professor, visto que por vezes há uma política de desvalorização. Tal situação muitas vezes desconsidera o ambiente e as particularidades nas quais o professor está inserido, deixando de lado a colaboração e o compartilhamento dos saberes destes profissionais (NÓVOA, 2019).

Ao ser percebida a importância de atuar conforme as condições e os meios nos quais os professores estão inseridos, convém também identificar os conhecimentos já constituídos por estes, previamente ao desenvolvimento de qualquer ação formativa. De acordo com Soares et al. (2023), o diagnóstico inicial busca reconhecer as necessidades dos sujeitos envolvidos, tornando a experiência formativa a mais significativa e atrelada à realidade destes profissionais. Os autores ainda reforçam que uma das metas da

¹ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

² Universidade Federal do Pampa –UNIPAMPA

³ Universidade Federal de Santa Maria -UFSM

formação de professores é aproximar ao máximo a teoria proposta nos cursos para com o contexto dos sujeitos, com vistas a auxiliá-los em diversos dos desafios do dia a dia docente (SOARES, et al., 2023).

Com este estudo, busca-se verificar o conhecimento prévio, aqui denominado de percepção, sobre Letramento Científico de professores participantes de um curso remoto sobre a temática. De maneira que se compreende o Letramento Científico como a capacidade de extrapolar os conhecimentos relacionados ao mundo das Ciências, para sua aplicação cotidiana de maneira a impactar a vida dos indivíduos, fornecendo embasamento para a tomada de decisão consciente dos impactos de suas ações, sejam esses impactos relacionados à saúde, meio ambiente, financeiros ou de impacto social. (RUPPENTHAL; COUTINHO; MARZARI, 2020). Assim cientes desses impactos e das suas condições os indivíduos poderão decidir a respeito de qual caminho seguir no tocante as suas escolhas, instrumentalizados pelos conhecimentos adquiridos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo a qual verificou o conhecimento de professores de diferentes áreas e níveis da educação básica sobre Letramento Científico. Este é um recorte de uma pesquisa maior, a qual buscou analisar os impactos de um curso de formação de professores sobre a temática de Letramento Científico, atrelado a estratégias para o desenvolvimento do mesmo em sala de aula.

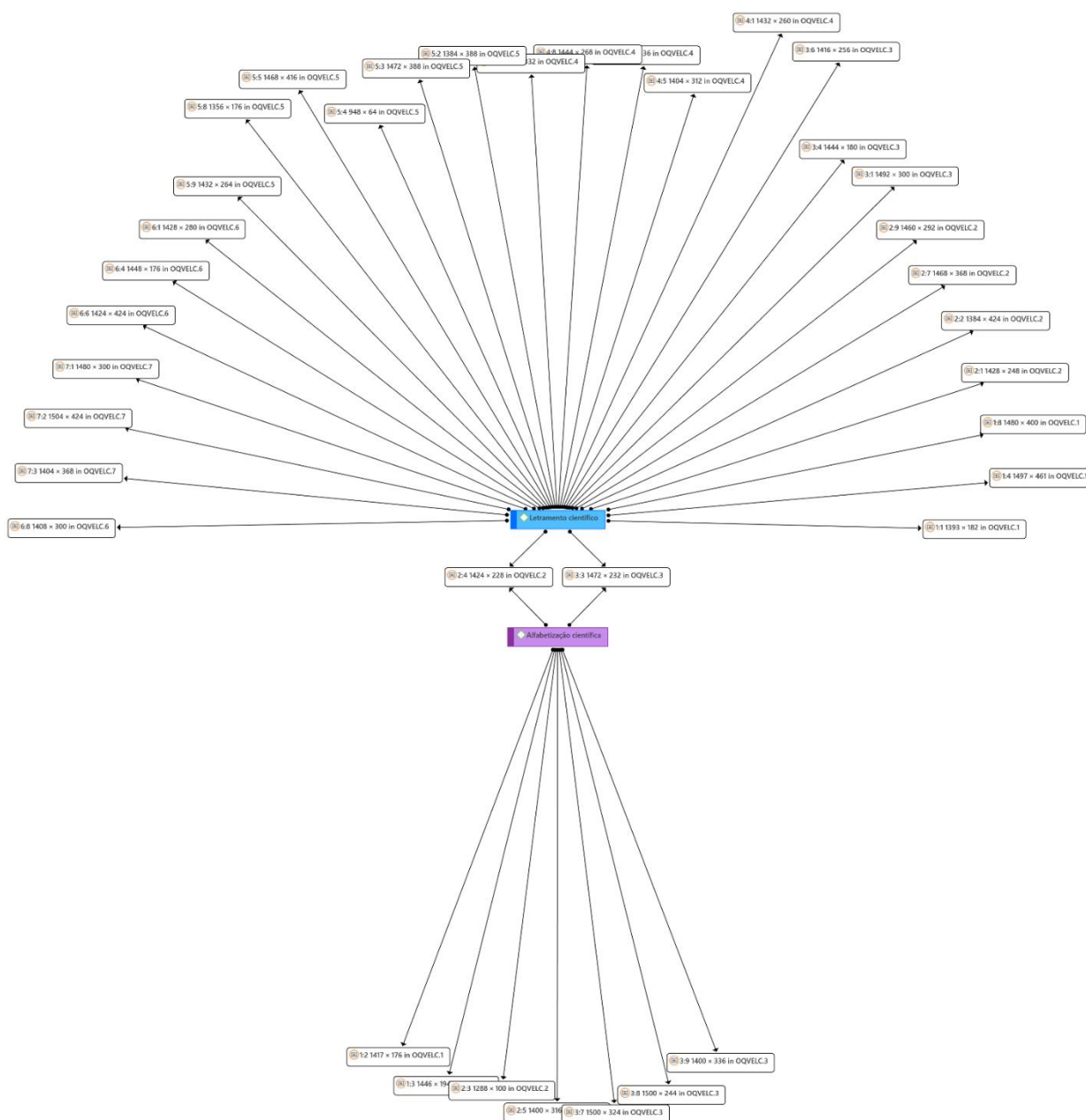
Para a análise aqui descrita foram consideradas as 40 respostas recebidas para o questionamento, “O que você entende por Letramento Científico?”, realizado com o intermédio da plataforma *Mentimeter*, aos participantes do curso de formação continuada intitulado “*Letramento Científico na Educação Básica: promovendo estratégias pedagógicas*”. Este foi desenvolvido entre os meses março e julho do ano de 2021, oportunizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS.

O tratamento dos dados se deu por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) a qual buscou realizar o tratamento inicial por meio de leitura flutuante, para após poder interpretar os dados e caracterizá-los enquanto aos conceitos de Letramento Científico. Cabe ressaltar que foi preservado o anonimato dos sujeitos, e toda a pesquisa antes de sua aplicação passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, como determina a resolução n. 510 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim destacam-se durante a análise e interpretação dos dados realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) 2 códigos, Letramento Científico (LC), Alfabetização Científica (AC), que se relacionam, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Árvore de Códigos.



Fonte: Dados da pesquisa 2023

Acerca do código Letramento Científico, os achados da pesquisa demonstram a ideia da utilização dos conceitos para interpretar e resolver questões do dia a dia, como também inserir os conhecimentos a realidade pessoal, relatam também a importância da compreensão das aplicações dos conceitos científicos no cotidiano, de forma a compreender, contextualizar e aplicar os conceitos atrelados ao universo das Ciências, bem como ser capaz por exemplo de exemplificar essas aplicações no entendimento durante a leitura da conta de luz ou uma bula de remédio.

Assim as respostas relatam a associação do Letramento Científico a forma a utilizar esses conceitos em práticas que são socialmente relevantes, trazendo novas perspectivas ao aprendizado no curso das aulas na Educação Básica, o que converge com as idéias de Ruppenthal, Coutinho, Marzari (2020, p. 6), quando tratam que o Letramento Científico pode ser compreendido como a capacidade do sujeito em “utiliza o código da Ciência em práticas socialmente relevantes” ideia que converge com o trazido pela BNCC (BRASIL, 2017), que trata que o Letramento Científico “ envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências”.

A visão relatada pelas respostas traz à tona a visão ampla da correlação entre Alfabetização Científica e Letramento Científico, de maneira a convergir com a analogia da moeda proposta por Ruppenthal, Coutinho, Marzari (2020) quando tratam que assim como uma moeda, a peça cunhada em metal, para que possua valor precisa ser impressa em suas duas faces, cara e coroa, assim também, ocorre com a Educação Científica, para que efetivamente ocorra é necessário que esta esteja forjada tanto com Alfabetização Científica quanto com Letramento Científico.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A definição de alfabetização científica adotada para essa análise, fundamenta-se nos escritos da professora Magda Soares (2044) que distingue a alfabetização como a aquisição da habilidade, que não se encontra dissociada do. Assim a Alfabetização Científica é aqui definida como “a aquisição e domínio sobre o código da Ciência, a fim de que possa decifrar/decodificar situações e fenômenos de seu cotidiano a partir dos conhecimentos científicos” (RUPPENTHAL, COUTINHO, MARZARI, 2020, p.6).

Desse modo, as respostas associadas a esse código relacionam a ideia de LC, associado a compreensão dos conteúdos relacionados ao universo das ciências, bem como a identificação de Identificação de termos e de dados, explicação e entendimento de conceitos.

Essa visão restrita do Letramento Científico e associada a questões de aquisição das ferramentas para decodificar o código científico convergem com o que Soares descreve como “alfabetização excessivamente estrita” (2004, p.25,) e reforçado pelas ideias de Menezes (2020) quando trata da indissociabilidade entre Alfabetização e Letramento.

COSTURAS E CORRELAÇÕES ENTRE OS CÓDIGOS

A Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados (MENEZES 2020, p. 154), a partir disso, considera-se para esse estudo a percepção de Educação Científica como algo que componha a formação integral do aluno, de forma que é considerada como uma das habilidades fundamentais para o século XXI, é também um grande desafio pois ultrapassa a visão reprodutivista do Ensino de Ciências, de maneira a reconstruir o que se entende por Educação Científica (DEMO, 2010).

Nesse ínterim as correlações encontradas entre os códigos Alfabetização Científica e Letramento Científico configuram a visão da composição formada pelos dois conceitos, de maneira que a Alfabetização Científica serve de base para paramentar os sujeitos para resolução de problemas, entendimento da realidade a partir da compreensão dos fenômenos vivenciados e a partir disso ser capaz de refletir e de tomar decisões baseadas em conhecimento científico. Conforme pode-se perceber nos excertos produtos das correlações da análise, dispostos a seguir:

“É um conhecimento científico utilizado para resolver questões, identificar fenômenos e tirar conclusões de forma científica.” (Citação 8 OQVELC.2)

“Letramento científico está ligado a compreensão dos conceitos científicos, aplicar esses conceitos e refletir sob uma nova perspectiva” (Citação 5 OQVELC.3)

Percebe-se desse modo que, desde já encontram-se exemplos da compreensão de que “somente atinge seu objetivo se contemplar as dimensões de Alfabetização Científica e do Letramento Científico” (RUPPENTHAL, COUTINHO, MARZARI, 2020, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste estudo o qual verificou o conhecimento prévio sobre letramento científico de professores participantes de um curso remoto sobre a temática, foi possível perceber que o Letramento Científico para os participantes do estudo diz respeito a utilização de conceitos científicos para interpretar e resolver situações do dia a dia. Além deste conceito, foi verificado a partir das respostas dos participantes que a compreensão, contextualização e aplicação de conceitos relacionados a ciência de maneira geral, pode ser caracterizar enquanto Letramento Científico.

No que cerne a categoria sobre a Alfabetização Científica, as respostas alocadas nesta também se relacionam ao que é proposto pelo Letramento Científico, mas de forma mais conceitual, identificando termos e dados da ciência, bem como, explicando e entendendo os conceitos relacionados. Tal relação é

associada ao Letramento devido a aquisição de ferramentas úteis para compreender os códigos da ciência. Os resultados demonstraram que existe a compreensão da temática, e que possivelmente tais conceitos são aplicados em sala de aula, devido a isso, é reforçada a importância de considerar as aprendizagens já constituídas pelos sujeitos, de modo que seja possível o desenvolvimento de cursos cada vez mais assertivos, e nivelados de acordo com os conhecimentos já apreendidos, tornando a formação o mais significativa possível.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DEMO, P. Educação Científica. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.
- MENEZES, C. S. M. Um diálogo sobre alfabetização, para uma reflexão da prática. EDUCAmazônia, v. 25, n. 2, 2020, p. 142-158, 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618395>
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- RUPPENTHAL, R. COUTINHO, C. MARZARI, M. R. B. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, 2020.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan. 2004.
- SOARES, R. G. et al. Formação de professores e avaliação escolar: expectativas e possibilidades em um curso online. Formação@ Docente, v. 15, n. 1, 2023.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA LEITURA CONSCIENTE: CONTOS E HISTÓRIAS PARA TODOS

Belli, Adriele Helena¹, Corso, Mariana Cristina Migliati², Gadelha, Dione de Castro³, Oliveira, Renata Correia Dorta de⁴ Postigo, Audrei Sampaio⁵

RESUMO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Uma das ferramentas mais poderosas à nossa disposição para promover esse desenvolvimento é a leitura. O projeto de representação étnica nos contos de fada explora a diversidade e ao mesmo tempo o início de um processo de alfabetização e reconhecimento do mundo letrado com os pequenos por meio de atividades práticas, explorando o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

Palavras-chave: Literatura, contos, desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E CONTOS DE FADA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Uma das ferramentas mais poderosas à nossa disposição para promover esse desenvolvimento é a leitura. Através dos livros, as crianças são expostas a um mundo de imaginação, conhecimento e valores, e os contos de fadas são uma categoria especial de histórias que desempenham um papel fundamental nesse processo.

De acordo com Thomaz (2011):

A leitura é uma prática que se faz presente na vida do indivíduo, desde o momento em que começam a compreender o mundo a sua volta. Interpretando, decifrando o sentido das coisas que os cercam como o ato de lê uma bula de remédio, uma receita de bolo ou um bilhete. Quando leem algo, estão praticando o ato de lê, embora não dão conta, ou seja, não percebem que é uma forma de começar a entender o mundo do qual fazem parte. (THOMAZ, 2011, p.01).

A leitura é um pilar fundamental da aprendizagem, e começar cedo a cultivar o hábito de ler é essencial para o sucesso educacional futuro das crianças. Quando as crianças são

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME) São Carlos.

² Secretaria Municipal de Educação (SME) São Carlos.

³ Secretaria Municipal de Educação (SME) São Carlos.

⁴ Secretaria Municipal de Educação (SME) São Carlos.

⁵ Secretaria Municipal de Educação (SME) São Carlos.

expostas à leitura desde cedo, desenvolvem habilidades linguísticas, cognitivas e sociais que são fundamentais para o seu crescimento. Essa exposição ajuda a expandir o vocabulário das crianças, melhora a compreensão verbal e aumenta a fluência na língua. O contato com diferentes estilos de escrita e narrativas estimula a expressão verbal, tornando-as comunicadoras mais eficazes.

Os livros são portais para mundos imaginários. Quando as crianças são expostas a histórias criativas e intrigantes, sua imaginação e criatividade são estimuladas. Elas aprendem a visualizar personagens e cenários, criando um terreno fértil para o desenvolvimento criativo.

Segundo Palomo (2017):

A literatura é especialmente importante para a construção da história de um povo, para sua cultura, para seu reconhecimento e sua legitimidade. Graças aos escritores literários e outros é que terá, hoje, acesso a épocas inimagináveis, culturas e acontecimentos salvos por escritos e deixados por quem se preocupou em documentar, ao longo da história, momentos importantes da vida e da sociedade daquela época. (PALOMO, 2017)

A escola desempenha um papel importante ao orientar e motivar a leitura, criando experiências positivas no início do processo de alfabetização. A família também desempenha um papel colaborativo, oferecendo à criança acesso a livros, encorajando-a e cultivando seu interesse pela leitura. Alguns especialistas consideram os pais como os primeiros modelos de leitura, e uma criança que vê sua família folheando um livro naturalmente sentirá motivação e iniciativa para explorar o material que é apreciado por seus entes queridos. A leitura compartilhada entre pais e filhos cria momentos de conexão emocional. Além disso, quando os pais leem para as crianças, estão modelando comportamentos positivos em relação à leitura, incentivando-as a ver a leitura como algo prazeroso e valioso.

Dentro do vasto universo literário, os contos de fada ocupam um lugar especial na educação infantil. Essas histórias atemporais têm uma série de benefícios educacionais únicos como por exemplo:

- **Desenvolvimento Moral:** Os contos de fada frequentemente apresentam dilemas morais, onde os personagens enfrentam escolhas éticas. As crianças podem aprender sobre valores como coragem, generosidade e respeito ao ver como os personagens lidam com essas situações.

- **Exploração de Emoções:** As histórias de contos de fada frequentemente envolvem personagens que passam por desafios emocionais, como medo, tristeza e alegria. Essas narrativas ajudam as crianças a entender e lidar com suas próprias emoções, desenvolvendo empatia e inteligência emocional.
- **Desenvolvimento da Imaginação:** Os mundos mágicos e personagens fantásticos dos contos de fada estimulam a imaginação das crianças de maneira única. Elas são transportadas para reinos encantados, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de visualização.
- **Aprendizado da Estrutura Narrativa:** Os contos de fada seguem uma estrutura narrativa clara, com início, meio e fim. Isso ajuda as crianças a compreenderem como as histórias são organizadas e a desenvolverem habilidades de narrativa que são essenciais para a comunicação eficaz.

A leitura desempenha um papel de suma importância na Educação Infantil, uma vez que é durante essa etapa que as crianças estão desenvolvendo sua capacidade de imaginação. O professor desempenha um papel crucial nesse contexto, aprimorando suas habilidades de contar histórias, sempre acompanhadas de imagens ou elementos que estimulem a imaginação dos alunos. Portanto, as sessões de leitura ou narração de histórias na Educação Infantil devem ser breves, com o uso de vocabulário simples e adaptado ao nível de compreensão das crianças, já que, nessa fase, elas aprendem principalmente através da observação visual, assim como realizam tarefas específicas. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

Ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998, p.143)

Outro cuidado que devemos manter ao escolher um livro, é procurar atender todas as culturas. Os contos de fada são um elemento valioso do nosso patrimônio cultural, repletos de magia, aventuras e lições de vida. No entanto, por muitos anos, essas histórias foram dominadas por personagens brancos, especialmente quando se tratava de princesas. À medida que a sociedade evolui e a consciência sobre a importância da representatividade se expande, os contos de fada também estão passando por uma

transformação significativa. Hoje, vemos uma variedade muito mais ampla de personagens étnicos, que refletem melhor a diversidade do mundo em que vivemos.

Ao escolher os temas a serem trabalhados com nossos pequenos, procuramos sempre buscar a diversidade pra que os pequenos possam se identificar em os personagens.

Aos poucos a sociedade vem se tornando mais consciente das questões de igualdade e diversidade, surgindo assim a necessidade de repensar a forma como as histórias são contadas. A representatividade tornou-se um tema central nas discussões sobre literatura infantil. Crianças de todas as origens étnicas merecem se ver refletidas nas histórias que leem. A falta de representatividade pode fazer com que algumas crianças se sintam excluídas ou inadequadas, enquanto outras podem perder a oportunidade de aprender sobre culturas diferentes da sua.

O projeto de representação étnica nos contos de fada explora a diversidade e ao mesmo tempo o início de um processo de alfabetização e reconhecimento do mundo letrado com os pequenos por meio de atividades práticas, explorando o desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

A inclusão de personagens étnicos nos contos de fada traz benefícios significativos para as crianças. Elas aprendem desde cedo sobre a diversidade do mundo e desenvolvem empatia e compreensão em relação às pessoas de diferentes origens. Além disso, a diversidade nos contos de fada pode inspirar crianças de todas as origens a sonhar e acreditar que podem ser protagonistas de suas próprias histórias, independentemente de sua etnia.

METODOLOGIA

Hoje em dia, é cada vez mais comum encontrar contos de fada que apresentam princesas e personagens de diferentes origens étnicas. Essas histórias não apenas refletem a realidade de um mundo diversificado, mas também enriquecem a experiência de leitura das crianças ao introduzi-las a novas culturas e perspectivas. Este, é um projeto de longa duração para ser realizado durante o ano. Destacaremos a seguir parte das atividades já realizadas visto que o mesmo continua em andamento.

O primeiro momento do projeto foi escolher uma história ou conto de fadas. Hoje em dia temos muitas opções e como escolher foi um processo que decidimos fazer com os pequenos. Sentamos em roda e perguntamos quem conhecia alguma história de contos de fada. Mostramos alguns livros com diversos temas como Branca de neve e os sete anões, Frozen, Cinderela, Os três porquinhos, A princesa e o Sapo,

Menina bonita do laço de fita, O pequeno grande alfaiate, A Bela e a Fera e João e Maria. As crianças tem um contato maior com filmes da Disney e ficam mais encantadas com o que elas mais conhecem. Ao observar as imagens decidimos explorar uma história por semana de forma interdisciplinar.

Para iniciar, escolhemos um livro infantil que de imediato explorasse a individualidade de cada um: “Cada um do seu jeito, cada jeito de um” de Lucimar Rosa Dias. Antes de iniciar realizamos uma roda de conversa com as crianças para fazer uma análise do que eles pensam a respeito de si mesmos e como eles se veem. Realizamos algumas perguntas como: O que é uma pessoa bonita? Quem você considera a pessoa mais bonita? AS pessoas são iguais ou diferentes? O que você vê de diferente entre você e seu amigo?

Após as respostas, fizemos uma reflexão falando sobre as diferenças e levamos as crianças de frente a um espelho. Pedimos para que todos se observassem e voltamos para a roda para ouvir a história. Ao realizar a leitura procuramos destacar as diferenças e os gostos dos personagens para eles observarem. Os alunos puderam manusear o livro e também contar a mesma história para a turma explorando assim a oralidade.

Na etapa seguinte orientamos os pequenos a se desenharem destacando a cor dos cabelos, cor dos olhos, observando os dedinhos, pezinhos e o corpinho. Eles fizeram seu auto retrato e as ilustrações foram fixadas na parede da sala. Pedimos à todos para observarem se eles se desenharam iguais. Em seguida, levamos uma fita métrica para medir o tamanho das crianças. Eles encostaram na parede da área externa, e com um giz de lousa fizemos o contorno dos pequenos com o nome para eles observarem os tamanhos: quem era maior, menor, mais fortinho, magrinho; e com isso eles puderam melhor compreender o conceito de alto e baixo.

Na aula seguinte retomamos a parte do livro em que explora os gostos. Fizemos uma roda de conversa sobre ter gostos diferentes em relação à tudo. Comida mais gostosa, brincadeira mais legal, roupa, cores e desenho. As crianças puderam falar o que elas mais gostam. Em seguida fomos para a sala de aula por a mão na massa. As crianças receberam uma folha com imagens diversas e uma tesoura. Elas tiveram que recortar nesta folha a brincadeira que elas mais gostam, a comida favorita e a cor predileta. Após o recorte, uma a uma foi até a frente da turma para mostrar a sua escolha e fixar a sua imagem no painel de cartolina que fizemos. Após todos apresentarem suas escolhas, montamos um gráfico em uma cartolina para observar a quantidade de crianças que gostam mais da cor azul, quem gosta mais da cor amarela, da cor rosa, vermelha e laranja. Eles puderam observar no gráfico que a cor rosa era a favorita da maioria da turma. Também montamos outro gráfico com a brincadeira preferida de cada um. Após observar a brincadeira preferida, os pequenos puderam brincar com a mesma.

Na etapa seguinte tivemos o momento da participação dos pais. Entregamos um questionário sobre um pouquinho da vida de cada um e descobrimos suas origens. No livro vimos que a personagem principal, a Luanda era da Capital de Angola. Levamos o mapa para a sala de aula para os pequenos observarem como é longe o lugar de onde ela veio em relação ao lugar onde estamos. Pudemos identificar onde as crianças nasceram e, em um mapa do estado as crianças colaram um coraçãozinho na cidade em que nasceram (somente uma criança era de fora da cidade). Aproveitando o trabalho sobre a cidade onde nasceram, fizemos um cartaz com imagens impressas de locais importantes e curiosidades sobre “a nossa cidade”. As crianças puderam observar os lugares importantes da nossa cidade e uma até alegou já conhecer a estação de trem. O parque ecológico foi o lugar mais conhecido por eles. O cartaz foi exposto na área externa da escola.

Fizemos no próximo momento uma roda de conversa sobre o respeito ao próximo e suas diferenças. Levamos diversas revistas para eles manusearem e observarem como as pessoas são diferentes. Destacamos a importância de respeitar as diferentes culturas e, com a utilização de smiles impressos, explicamos como podemos nos sentir quando somos desrespeitados. Em seguida cada criança ganhou um smile para desenhar como se sentia naquele momento e pôde ir até a frente da turma para se expressar.

Para encerrar a exploração do livro, observamos que a vovó adora um rock. Mas o que é rock para os pequenos? Resolvemos então realizar uma análise de campo, ver o que eles estão acostumados a ouvir e apresentamos alguns estilos musicais. Enviamos um questionário aos pais com algumas perguntas como: Vocês têm o hábito de ouvir música com seu filho? Qual estilo musical vocês escutam? Ele tem alguma preferência?

Em roda de conversa, mostramos para os alunos o que é rock. Em seguida colocamos para tocar o sertanejo (a maioria já conhecia), o pop, o samba e é claro as mais famosas cantigas de roda. Existem muitas músicas disponíveis nas redes sociais com batidas eletrônicas que eles adoram, mas as cantigas de roda têm se tornado um pouco distante da realidade infantil. Então a cada dia da semana adotamos uma cantiga diferente para receber as crianças e brincar em sala.

Na aula seguinte pedimos aos alunos que fizessem um desenho de seu personagem preferido. Em seguida eles recortaram e colaram em palito para fazer um fantoche. Em seguida eles puderam inventar uma historinha rápida para contar aos amiguinhos.

A segunda história escolhida foi a Branca de neve e os sete anões. Realizamos a contação da história de uma forma diferente: por meio do teatro. Confeccionamos os personagens em EVA e colamos em

palitinhos. Com um palco improvisado, realizamos a contação de história e todos puderam conhecer quem era a branca de neve, os nomes de tantos anõezinhos divertidos explorando os números de 0 a 7, a bruxa, os animais da floresta, a maçã que é uma fruta saudável, mas na história foi utilizada para adormecer a moça. Em seguida fizemos uma roda de conversa sobre o que mais chamou a atenção deles. Discutimos sobre a inveja, sobre a maldade e bondade e, principalmente sobre aprender a ouvir os outros.

O segundo momento relembramos a história trabalhada e fomos para a mão na massa. Conhecer e explorar a fruta que aparece na história: Levamos algumas maçãs em uma bacia e antes de tudo contamos quantas unidades tinham, explorando os números. Em seguida as crianças observaram a cor e o formato da maçã entrando assim no assunto das formas geométricas e cores. Levamos as principais formas geométricas já cortadas em EVA (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) e colamos na cartolina para deixar em painel exposto na sala. A cada forma geométrica que foi apresentada, fazíamos comparação com algum alimento que é ofertado na escola para comparar, por exemplo o triângulo parece uma pera, o quadrado lembra a bolachinha de água e sal, o retângulo lembra a bolachinha de maisena, o círculo lembra a maçã. Montamos um gráfico em uma cartolina onde cada criança pôde manifestar qual desses quatro alimentos ela mais gostava e observar a relação da quantidade de crianças com os alimentos mais votados. E para finalizar a aula nada melhor que a degustação da fruta.

O terceiro momento foi dia de arte com guache no desenho suspenso. Uma ilustração diferente para explorar a coordenação motora e a criatividade. Esticamos um varalzinho onde foram pendurados diversos pedaços de papelão com um sulfite anexado. Com um pincel em mãos, pedimos às crianças que fizessem a ilustração da história. Os alunos fizeram suas obras de arte e após a secagem puderam levar para casa e mostrar à família.

Para a etapa seguinte, preparamos a aula com alguns bichinhos de pelúcia e brinquedos que representam os animais presentes na história e escondemos os personagens na área externa. Sentamos em roda de conversa para observar quais animais aparecem e, com o livro em mãos, contamos a história novamente vimos a presença dos animais da floresta que ajudaram a Branca de Neve a encontrar a casa dos anões. Em seguida explicamos às crianças que faríamos uma “caça ao tesouro”, porém seria caça aos animais da floresta no qual a criança que encontrasse mais animais ganharia o direito de recontar a história para os amigos. Esta atividade explorou além da oralidade, conhecimentos dos animais, contagem para verificar quem pegou mais bichinhos e também o respeito ao colega.

As atividades continuam em andamento e o projeto deverá explorar diversos livros ao longo do ano.

Figura 1 – Painel de “Como me sinto”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 Ilustração “como eu sou”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3— Fantoche com o personagem preferido.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4: Dramatização da história com fantoches.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 5: Desenho suspenso.





Fonte: Arquivo pessoal.

CONCLUSÃO

Explorar a leitura na educação infantil, por meio de histórias diversas e contos de fada, é um investimento valioso no crescimento das crianças. Além de aprimorar as habilidades linguísticas e cognitivas, os contos de fada também proporcionam lições morais, promovem o desenvolvimento emocional e estimulam a imaginação. Portanto, educadores e pais devem aproveitar essa rica ferramenta educacional para enriquecer o mundo das crianças e prepará-las para um futuro de sucesso.

É importante buscar histórias que realizem a inclusão de personagens étnicos nos contos de fada e assim oferecer benefícios significativos para as crianças. Elas aprendem desde cedo sobre a diversidade do mundo e desenvolvem empatia e compreensão em relação às pessoas de diferentes origens. Além disso, a diversidade nos contos de fada pode inspirar crianças de todas as origens a sonhar e acreditar que podem ser protagonistas de suas próprias histórias, independentemente de sua etnia.

Felizmente, a indústria literária vem reconhecendo essa necessidade de mudança e tem respondido de maneira positiva. Hoje em dia, é cada vez mais comum encontrar contos de fada e histórias diversas que apresentam princesas e personagens de diferentes origens étnicas. Essas histórias não apenas refletem a realidade de um mundo diversificado, mas também enriquecem a experiência de leitura das crianças ao introduzi-las a novas culturas e perspectivas.

O educador precisa ter a habilidade de facilitar essa atividade, garantindo que não se limite a uma mera leitura, mas se transforme em um momento de crescimento em que a criança expandirá sua imaginação sem perder o contato com a realidade. Isso permitirá que a criança busque respostas para suas frustrações em cada história apresentada. Desse modo, ela se tornará não apenas um leitor, mas também um indivíduo social que construirá sua identidade tanto pessoal quanto coletiva. Essa jornada estará repleta de emoções e sentimentos que a acompanharão ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21. abr. 2023.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclo, Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CINTRA, I. O pequeno grande alfaiate. Editora Underline Publishing. 1ª. Ed. Lisboa, 2016.
- DIAS, L. R. Cada um é de um jeito, cada jeito é de um! Editora Alvorada. 1ª. Edição. Vol 1, 2012.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. Vila Velha, n . 3, Jul./Dez. 2009.
- KRETZMANN, Caroline; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. A leitura na educação infantil. Revista LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. Educere. PUC-PR, 2006.
- ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas / Roxane Rojo (org.). 4. ed. – Campinas, SP: mercado de Letras: 2009. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- RODRIGUES, M; FERREIRA, S. A importância da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Correio MFR. A Importância da Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Mosaico. 2016 Jul./Dez.;
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.

ESCOLAS BÁSICAS DO CAMPO E RURAIS E UNIVERSIDADES NO BRASIL E NA ESPANHA: APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA EM CURSO

Álida Angélica Alves Leal¹

RESUMO

O trabalho apresenta alguns apontamentos de uma pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento, cujo objetivo geral consiste em analisar relações estabelecidas entre escolas básicas e universidades no que tange à educação em contextos rurais, especificamente quanto à articulação da tríade “territórios, práticas pedagógicas e formação docente”, nas regiões da Amazônia Paraense (Brasil) e Catalunha (Espanha). A pesquisa, de abordagem qualitativa, conta com investigação documental/bibliográfica e realização de estudos de caso. Neste texto, apresentamos alguns aspectos relacionados à justificativa e suas interconexões com a fundamentação teórica da investigação (primeira fase do estudo). Neste processo, destacam-se a função social da pesquisa e seu compromisso com problemas sociais em uma perspectiva democrática e, também, a função social da escola básica e da universidade, entendidas como bens públicos e campos em permanente disputa, e suas interações na relação com o movimento de defesa do direito à educação conforme especificidades dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professoras/es; Educação Básica e Superior.

INTRODUÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho apresenta alguns apontamentos de uma pesquisa de Estágio Pós-doutoral em andamento intitulada “Territórios, práticas pedagógicas e formação docente: interfaces entre universidades e escolas do campo e rurais no Brasil e na Espanha”. A investigação tem como objetivo geral analisar relações estabelecidas entre escolas básicas e universidades no que tange à educação em contextos rurais, particularmente no que diz respeito à articulação da tríade “territórios, práticas pedagógicas e formação docente”. Busca-se identificar interfaces entre escolas do campo e rurais e universidades no Brasil e na Espanha, mais especificamente na região da Amazônia Paraense (Brasil) e na região da Catalunha (Espanha).

De modo específico, a investigação busca: a) realizar um levantamento de publicações que abordem a configuração, organização e funcionamento das escolas do campo/rurais brasileiras e espanholas na atualidade, com foco em normativas legais, práticas pedagógicas e ações de formação docente realizadas junto a escolas do campo/rurais nos territórios investigados (Amazônia Paraense e Catalunha); b) mapear experiências de formação inicial e continuada de professores/as de escolas do campo/rurais nas duas regiões pesquisadas (como acontecem, onde acontecem, relação entre os sujeitos envolvidos etc); c) caracterizar as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas do campo/rurais

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade de Barcelona.

com as quais diferentes ações de formação docente são planejadas e desenvolvidas; d) identificar práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo/rurais que se desdobram das ações de formação docente identificadas, analisando suas interfaces com o território.

A escolha do tema a ser investigado está ancorada, dentre outros aspectos, no fato da Universidade brasileira à qual a pesquisadora possui vínculo laboral como docente, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estar envolvida, desde o ano de 2005, em diferentes ações relacionadas à Educação do Campo, dentre as quais ganha destaque a construção de políticas públicas de formação docente para as escolas do campo no Brasil. A este respeito, a instituição assume pioneirismo no país, juntamente com outras Instituições de Ensino Superior e, atualmente, segue realizando diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão articuladas com os povos do campo – por meio de vínculos estabelecidos com movimentos sociais, sindicatos e, também, com a escola básica, entre outros (Leal e Martins, 2019).

A pesquisa configura-se mediante a abordagem qualitativa, que busca proporcionar uma familiaridade com o contexto de estudo, com vistas à construção de uma visão geral acerca de um determinado fato. No percurso metodológico, traçamos um “plano de fundo”, de cunho exploratório, com investigação documental/bibliográfica, que consiste na realização de um levantamento de publicações sobre a configuração, organização e funcionamento das escolas do campo/rurais brasileiras e espanholas na atualidade, com foco em normativas legais e análises de práticas pedagógicas e ações de formação docente desenvolvidas na região da Amazônia Paraense (Brasil) e na região da Catalunha (Espanha).

Pretende-se, em seguida, realizar estudos de caso, entendidos por Yin (1994) como uma estratégia investigativa por meio da qual podemos responder questões “como” e “por que” acontece, focando em contextos da vida, de casos atuais, com produção e análise de dados. Neste sentido, serão realizadas pesquisas de campo e, também, entrevistas semiestruturadas com dois grupos de sujeitos: a) o professorado universitário especialista na investigação e na formação do professorado da Educação Básica e b) o professorado ativo e que exerce seu labor docente em escolas rurais/do campo. Os dados produzidos durante as pesquisas de campo serão registrados em diário de pesquisa. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os dados serão submetidos à análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977). Destaca-se que a investigação não tem o propósito de realização de uma análise na perspectiva de um estudo comparado. O Estágio Pós-Doutoral está compreendido entre agosto de 2023 e julho de 2024, perfazendo doze meses de trabalho. Espera-se que os estudos decorrentes do estágio doutoral contribuam para a produção científica acerca da temática da Educação dos povos do campo. Neste texto, apresentamos alguns aspectos relacionados à justificativa e suas interconexões com a fundamentação teórica da investigação (primeira fase do estudo).

JUSTIFICATIVA E ASPECTOS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os motivos pelos quais a pesquisa nos moldes aqui propostos mostra-se relevante são diversos. Em termos mais amplos, destacam-se duas preocupações centrais. A primeira refere-se à função social da pesquisa e seu compromisso com problemas sociais em uma perspectiva democrática. Nos dois países pesquisados, salienta-se que a discussão sobre a educação dos povos do campo, particularmente sobre as escolas do campo/rurais, está em cena na contemporaneidade e assume centralidade nas lutas de visam “assegurar direitos à educação e à escola aos sujeitos que vivem ou optaram por viver no campo.” (Martins, Rocha e Tomás, 2023, p.34)

No caso do Brasil, como política pública, a Educação do Campo é recente, tendo iniciado seu percurso com políticas desenvolvidas no contexto de governos democráticos (especialmente entre 2005 e 2012), período em que foram criados e lançados programas de fomento direcionados para a formação inicial e continuada de educadores do campo. É neste contexto de fortalecimento e reconhecimento dos povos do campo em suas especificidades, com suas culturas e demarcações de suas identidades, que surgem Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo); em oposição aos Programas até então vigentes, relacionados à Educação Rural. (Antunes-Rocha e Carvalho, 2015).

A Educação do Campo é constituída por um conjunto de princípios, conceitos e práticas que pautam as esferas governamentais quanto a um projeto educacional que dialoga com as demandas de um grupo social historicamente invisibilizado e subalternizado, que luta para construir processos que garantam a produção e reprodução de suas vidas como camponeses. Para Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo

[...] é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Para Antunes-Rocha e Carvalho (2015), os princípios da Educação do Campo podem ser pensados a partir da tríade “escola, campo e sociedade”. Conforme as autoras, é imprescindível que o projeto voltado para a escola do campo seja pensado no sentido de compreendê-la como um espaço-tempo de direito para os sujeitos do campo, tendo como referência seu protagonismo, articulado a um projeto de campo e de sociedade. Um projeto de campo e um projeto de sociedade devem ser pensados a partir de uma mudança de paradigma, por meio do qual o campo passe a ser valorizado, não mais subordinado aos interesses do

capital, bem como campo e cidade possam construir em conjunto um novo projeto de sociedade menos desigual. O protagonismo dos sujeitos do campo diz respeito à valorização dos conhecimentos construídos por eles e elas, a exemplo dos saberes tradicionais, que, na escola, precisa entrar em diálogo com o conhecimento escolar e propiciar a autonomia às/aos educandas/os. A escola de direitos é aquela situada nas comunidades rurais de vivência das/os estudantes, onde haja estruturas escolares adequadas para os estudos, que os tempos e espaços sejam organizados visando proporcionar a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos em diálogo com o território de vivência, com vistas a lhes garantir o direito à educação. Estes princípios são fundamentais para a construção de uma Educação do Campo que faça sentido para os sujeitos do campo e que possa atender suas demandas específicas, de modo que as populações camponesas tenham suas condições de permanência no campo garantidas.

A segunda preocupação que move esta pesquisa está relacionada à função social e as interações entre a escola básica e a universidade, entendidas como bens públicos e campos em permanente disputa, particularmente em relação ao movimento em defesa da educação dos povos camponeses. Com relação à escola básica do campo no Brasil, cabe salientar, conforme Caldart (2020, p.01), que o movimento da Educação do Campo “nasceu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo para garantir escolas nas suas comunidades e se fez construção político-pedagógica que reafirma as lutas e a função social das escolas nos territórios camponeses [...]”. Neste sentido,

A reconstituição da função social das escolas do campo começa pelo que parece óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios. Deixa de ser óbvio quando consideramos a realidade histórica de uma formação social dependente como a brasileira, com traços escravocratas e um desenho de desenvolvimento capitalista que pode prescindir da universalização do acesso à educação básica e conviver com níveis vergonhosos de analfabetismo especialmente entre trabalhadores e trabalhadoras do campo. E menos óbvio ainda quando se pensa que no “caminho usual dos negócios”, a opção pode ser pelo “negócio” do transporte escolar, ou pelo “negócio” da educação à distância, mesmo quando são escolhas piores para a vida das comunidades. No quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo, por si mesmas. São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. Para isso as escolas precisam ajudar as famílias a entender porque é preciso mantê-las, e como escolas públicas, qual o seu lugar nos processos de “resistência ativa” dessas comunidades, sejam processos elementares ou mais avançados. (p.07-08)

No caso da Espanha, a este respeito, as escolas situadas no meio rural também assumem importância histórica como elementos que estruturam o território e a permanência (ou não) dos sujeitos e das famílias no campo. Elas são nomeadas por Buesa (2017), a partir de entrevista com a pesquisadora Roser Boix, como “La escuela de las tres 'p': pequeña, de pueblo y pública”¹. Com movimento de luta por

¹ Expressão presente na reportagem disponível em: <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20171202/las-escuelas-rurales-catalanas-exportan-metodologias-pioneras-al-resto-6447021>. A expressão, em tradução livre, significa: “A escola dos

políticas públicas iniciado no início da década de 1980 na Catalunha, com a elaboração do “Plano de Apoio à Escola Rural”, Martins, Rocha e Tomás (2023, p.31), citando pesquisadora catalã sobre o tema, sinalizam que

[...] a escola rural adquire uma importância relevante no sistema educativo espanhol, em parte pelas políticas de agrupamento escolar (através das ZERs)¹, que durante mais de 20 anos têm facilitado o trabalho colaborativo entre os professores rurais e a otimização de seus recursos didáticos, materiais e econômicos. Mas também porque têm sabido acomodar as necessidades e interesses desta sociedade em constante crescimento.... Tudo isso pressupõe que em alguns territórios rurais espanhóis se tenha introduzido um renascimento desta tipologia de escola, revelando seu potencial pedagógico e sua capacidade para criar e recriar de maneira permanente (Boix, 2011, p. 15 apud *op.cit.*, p.30).

Sobre a universidade, Molina (2009) sinaliza que, desde o início do movimento da Educação do Campo no Brasil, ela mostra-se presente e em relação com a escola, seja na construção de políticas públicas, seja na geração de práticas, seja na luta. A título de exemplo, a autora sinaliza que o este movimento vem provocando o espaço acadêmico quanto à produção de conhecimentos. Molina (2009) indica que temas de pesquisa como o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela educação dos povos do campo, as territorialidades das experiências educativas camponesas nos espaços extraescolares, a pedagogia da alternância como proposta de organização dos tempos e espaços escolares, as implicações da nucleação de escolas do campo, dentre outros, estão engendrando a consolidação da Educação do Campo como área de conhecimento em notável crescimento no país. No caso da Espanha, Boix (2019) relata, por exemplo, a criação do “Observatorio de Educación no Contexto Rural Catalán” em 2007. Ele funciona como um centro de investigação e elaboração de propostas que visam à melhoria da educação no meio rural de modo a orientar políticas públicas, além da produção de materiais vinculados aos currículos e difusão de boas práticas. Há presença de diferentes agentes, como representantes de diferentes esferas públicas, sindicatos, organizações ligadas às famílias e, também, à universidade (caso do Grupo Interuniversitario de Escola Rural de Cataluña (GIER), que primam pela corresponsabilidade nas decisões e por um trabalho em rede, coletivo e de caráter multidisciplinar. (*op.cit.*, p. 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as regiões pesquisadas, a Amazônia Paraense (Brasil) e a Catalunha (Espanha), identifica-se que experiências registradas e discutidas, respectivamente, por Hage e Corrêa (2019) e por Martins, Rocha

3 ‘p’: pequena, de comunidade e pública”. Pueblo também pode ser compreendido como vilarejo, povoado, aldeia ou cidade. No caso da política em questão, conforme reportagem, corresponde a “núcleos com população inferior a **3.000 habitantes**”.

¹ “Projeto de Zona Escolares para as Escolas Rurais”.

e Tomás (2023), sinalizam algumas distinções e, também, desafios comuns às duas regiões, particularmente a luta de sujeitos que se organizam e defendem, de forma coletiva, a construção de políticas de educação que visam à sustentação do direito dos povos do campo à escola que dialogue com suas identidades e modos de vida. Temos por hipótese que este aspecto, somado a outros, pode incidir sobre as relações entre Educação Básica e Superior, de modo a fortalecer culturas profissionais colaborativas e avanços na discussão sobre o direito à educação, pensando as especificidades e demandas dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. S. (orgs). Caderno II Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos e práticas. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2015.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOIX, Roser. Observatorio de Educación no contexto rural Catalán: un instrumento ao servizo da comunidade rural. Revista Galega de Educación. Número 40, 2008. pp.88-91. Disponível em: <http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/RGE/40%20RGE.pdf>, Acesso em: 12 out. 2023
- CALDART, R. S. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>, Acesso em: 12 out. 2023
- CALDART, R. S. et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- HAGE, S. M.. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo, 2010. Disponível em: www.faced.br/educampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 12 out. 2023
- LEAL, A. A.A.; MARTINS, M. F. A. . Desafios da Formação de Professores na Educação do Campo: a experiência da UFMG em Minas Gerais.. RETTA 20 - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, v.9, p. 90-101, 2019.
- MARTINS, M.F.A., ROCHA, E.N., TOMÁS, R.B.. Práticas pedagógicas em territórios rurais: aproximações entre as escolas do campo no Brasil e escolas rurais na Catalunha/Espanha. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 91, Nº. 1, 2023. pp. 23-37.
- MOLINA, M. C.. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 527–538, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8572>. Acesso em: 25 jun. 2023.

YIN, R. K. Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 2004.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E INOVADORA

Juliana Marques Costa¹, Paulo Tadeu Campos Lopes²

RESUMO

A interdisciplinaridade é um aspecto crucial da Educação Ambiental, pois permite que os alunos compreendam a complexidade das questões ambientais. Os professores também precisam estar aptos a integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao currículo de maneira eficaz, buscando melhorar o aprendizado dos alunos. Esta pesquisa objetivou desenvolver atividades de formação para os docentes em EA com a utilização das tecnologias digitais. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação. Foram elaboradas oficinas com atividades em Educação Ambiental com a utilização das tecnologias, de forma interdisciplinar. Os resultados mostraram que poucos professores incorporam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sua prática. Além disso, eles enfrentam desafios ao tentar integrar temas de Educação Ambiental de maneira interdisciplinar em suas aulas. Isso destaca a importância da formação contínua em educação ambiental e da implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica dos professores.

Palavras-chave: educação ambiental, tecnologias digitais da informação e comunicação, formação de professores.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo cada vez mais digital e interconectado, onde a tecnologia desempenha um papel crucial em quase todos os aspectos de nossas vidas. Ao mesmo tempo, a crise ambiental global exige uma compreensão profunda e um compromisso com a sustentabilidade. Considerando esta realidade, abordar temas relacionados ao meio ambiente em sala de aula é de extrema importância. Isso permite que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e apreciação pelo mundo natural e pelos desafios ambientais que enfrentamos e ajuda a cultivar uma consciência ambiental e a promover comportamentos sustentáveis.

A Educação Ambiental (EA) é uma disciplina interdisciplinar por natureza, pois abrange diversas áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão holística dos desafios ambientais e busca soluções integradas para enfrentá-los. Sendo assim, os professores desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Eles têm a tarefa de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam aos alunos compreender e agir sobre questões ambientais complexas.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser usadas para facilitar o ensino e a aprendizagem da EA de várias maneiras, visto que elas podem ajudar a visualizar conceitos

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Ulbra.

² Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Ulbra.

complexos, facilitar a pesquisa e a coleta de dados, promover a colaboração e o engajamento dos alunos, entre outros benefícios. Isto posto, a formação de professores para a utilização destas ferramentas nas aulas de educação ambiental promove uma abordagem interdisciplinar que é relevante, envolvente e eficaz, tornando a formação de professores em educação ambiental e tecnologias digitais de suma importância na sociedade contemporânea.

Para responder à pergunta de pesquisa “Como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem ser utilizadas pelos profissionais de Ensino Fundamental nas aulas de Educação Ambiental?”, objetivou-se desenvolver atividades de formação para os docentes em EA com a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários enviados via Google Formulários e a análise de conteúdo foi realizada segundo Bardin (2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

A consciência ambiental crítica é fundamental para combater os desafios ambientais que o nosso planeta enfrenta atualmente. Conforme as observações de Machado e Garrafa (2020), nosso planeta está passando por contínuas mudanças, em grande parte devido às atividades humanas, que têm provocado sérios impactos nos ecossistemas. É crucial que a compreensão dessas ações seja aprimorada para prevenir consequências ainda mais prejudiciais e potencialmente catastróficas (MACHADO; GARRAFA, 2020, p. 264). A abordagem interdisciplinar da EA reconhece que os problemas ambientais são complexos e interconectados, exigindo uma compreensão abrangente e uma colaboração entre várias áreas do conhecimento. Costa e Lopes (2022) afirmam que “a EA é uma ferramenta essencial para construirmos uma sociedade consciente de seu papel perante o ambiente. Não só nas escolas, mas nelas é onde o processo pode surtir o efeito multiplicador de que a sociedade precisa” (COSTA; LOPES, 2022, p. 3).

A educação ambiental também é essencial para equipar os alunos com as habilidades necessárias para tomar decisões informadas e responsáveis sobre questões ambientais. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA):

“... entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999).

Branco et al. (2021) e Monteiro (2020) afirmam que um dos papéis da EA em sala de aula é incentivar novas propostas, conceitos e práticas que contribuam para a conservação do meio ambiente, sendo que é nas escolas que ela se torna um instrumento para a consolidação de novos comportamentos que

contribuem para a preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida das comunidades. Ainda que a EA seja um tema interdisciplinar, percebe-se que poucos professores a inserem em suas aulas, evidenciando a necessidade de uma formação continuada para os professores buscarem inovar sua prática.

Em meio a avanços tecnológicos significativos em todas as áreas da atualidade, a inserção das TDIC nas aulas de EA desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos, por oferecerem uma série de recursos e oportunidades que podem enriquecê-la e torná-la mais acessível, envolvente e eficaz. Modelski et al. (2019), reiteram que:

“Ensinar e aprender, nesse cenário, é projetar para um contexto novo e em parceria com os próprios alunos, que chegam à escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos digitais. No entanto, com tanta informação, eles necessitam do professor para orientá-los e desafiá-los na sua formação integral como seres humanos.” (Modelski et al, 2019, p. 4)

Segundo Marques e Mazzarino (2021), com a utilização crescente de tecnologias digitais na educação, tanto a EA, quanto a formação de professores pode acontecer nas escolas e o espaço educativo pode ser explorado a partir de práticas que incluem o saber ambiental dos docentes. Com interdisciplinaridade e a utilização de metodologias ativas mediadas pelas TDIC, é possível equipar os alunos com as habilidades necessárias para tomar decisões informadas e responsáveis sobre questões ambientais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, na qual, de acordo com Tripp (2005), “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446). Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual possibilita identificar problemas e desafios enfrentados pelos professores e alunos, bem como as estratégias utilizadas para superá-los. Ademais, de acordo com Gonzalez (2020), a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental no aprimoramento de políticas públicas na área de educação, ao fornecer evidências empíricas sólidas obtidas por meio de investigações minuciosas e criteriosas.

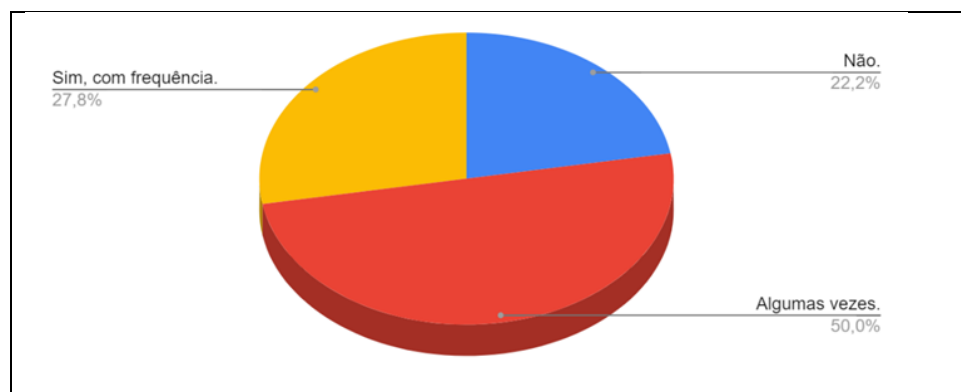
Os participantes foram professores de uma escola municipal em São Leopoldo/RS. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da universidade vinculada sob o número CAAE 61370422.1.0000.5349. Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em 2022, que tem como foco a utilização das TDIC em atividades de EA. Para a coleta de dados foram

elaborados dois questionários, pré e pós-oficinas, através dos quais os participantes expressaram suas impressões. Após o diagnóstico do primeiro questionário, foram elaboradas e oferecidas aos participantes, cinco oficinas em que se apresentaram abordagens da EA de forma interdisciplinar e várias ferramentas tecnológicas para os professores poderem incrementar seu planejamento pedagógico. Ao final das oficinas, os participantes responderam um questionário para avaliar as atividades realizadas e suas possíveis contribuições com a prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dezoito professores que atuam no ensino fundamental responderam ao questionário de levantamento enviado via Google Formulários. A área de atuação dos participantes varia desde a Educação Infantil (EI) até o Ensino Médio, sendo que nesta escola atende-se apenas o Ensino Fundamental (EI até o nono ano). A formação inicial do grupo é bem diversificada, sendo os profissionais graduados em Pedagogia, Letras, Geografia, Artes, Matemática, Educação Física, Ciências Sociais e História. A **Figura 1** mostra as respostas para a pergunta “Já trabalhou Educação Ambiental com seus alunos?”

Figura 1 - “Já trabalhou Educação Ambiental com seus alunos?”



Fonte: a pesquisa

Percebe-se que a maioria costuma trabalhar temas de EA com seus alunos, entretanto, uma boa parte dos participantes respondeu que não trabalha temas relacionados à EA em suas aulas. Embora não seja rotina em sala de aula, eles reconhecem ao valor da EA e, ocasionalmente, incluem aspectos pertinentes em suas aulas, mostrando-se receptivos ao contexto da temática ambiental. Silva e Júnior (2019) é possível estabelecer objetivos bem definidos em sala de aula, os quais se aproximam dos alunos das questões ambientais, promovendo assim um debate abrangente no âmbito da educação básica.

A **Tabela 1** mostra as respostas para a questão "Que conteúdos/temas costumas trabalhar em Educação Ambiental?"

Tabela 1 - "Que conteúdos/temas costumas trabalhar em Educação Ambiental?"

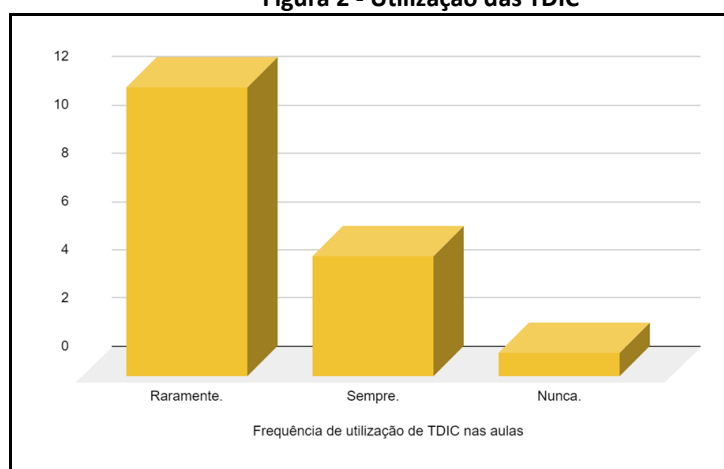
Categoria	Subcategoria primária	f	%
Meio ambiente	<u>Lixo</u>	14	31,8
	Importância e usos da água	6	13,6
	<u>Impactos ambientais e sustentabilidade</u>	13	29,5
	<u>Questões locais</u>	11	25
Total		44	100

Fonte: a pesquisa

Nota-se que o tema mais recorrente é o lixo, com ênfase em aspectos como reciclagem, separação e manejo adequado. Sustentabilidade, por meio do consumo consciente e uso de energias alternativas, também figura entre os tópicos explorados pelos professores. O tema da água é abordado destacando a importância do uso adequado e a preservação dos recursos hídricos. Além disso, um tema relevante identificado nesse levantamento inicial é a qualidade de vida, evidenciando práticas relacionadas a hortas e os impactos ambientais. Santos et al. (2018) ressaltam que abordar as questões ambientais a partir das experiências e desafios locais é uma abordagem envolvente, uma vez que o contato é tangível e as relações se manifestam por meio de ações, tanto positivas quanto negativas, proporcionando assim um retorno significativo.

Na questão sobre o uso de tecnologias, os participantes responderam sobre a frequência da utilização destes em sala de aula (**Figura 2**).

Figura 2 - Utilização das TDIC



Fonte: a pesquisa

A grande maioria dos participantes, 66,7% (12 entre os 18 respondentes), raramente utiliza TDIC em suas aulas, 27,8% (5 respostas) afirmaram utilizar sempre e 5,6% (1 resposta) respondeu que nunca

utiliza recursos tecnológicos em suas aulas. Portanto, é crucial debater maneiras de superar esses desafios e fortalecer a integração das TDIC na EA. A utilização dessas tecnologias tem em vista estimular dinâmicas sociais nas comunidades locais, fomentando uma consciência crítica das realidades socioambientais e promovendo a busca por soluções ou a minimização dos impactos (Alves; Paz, 2021).

A questão seguinte foi “Quais suas maiores dificuldades quanto ao uso de TDIC's?”. As respostas foram categorizadas como mostra a **Tabela 2**:

Tabela 2 - Dificuldades quanto ao uso das TDIC

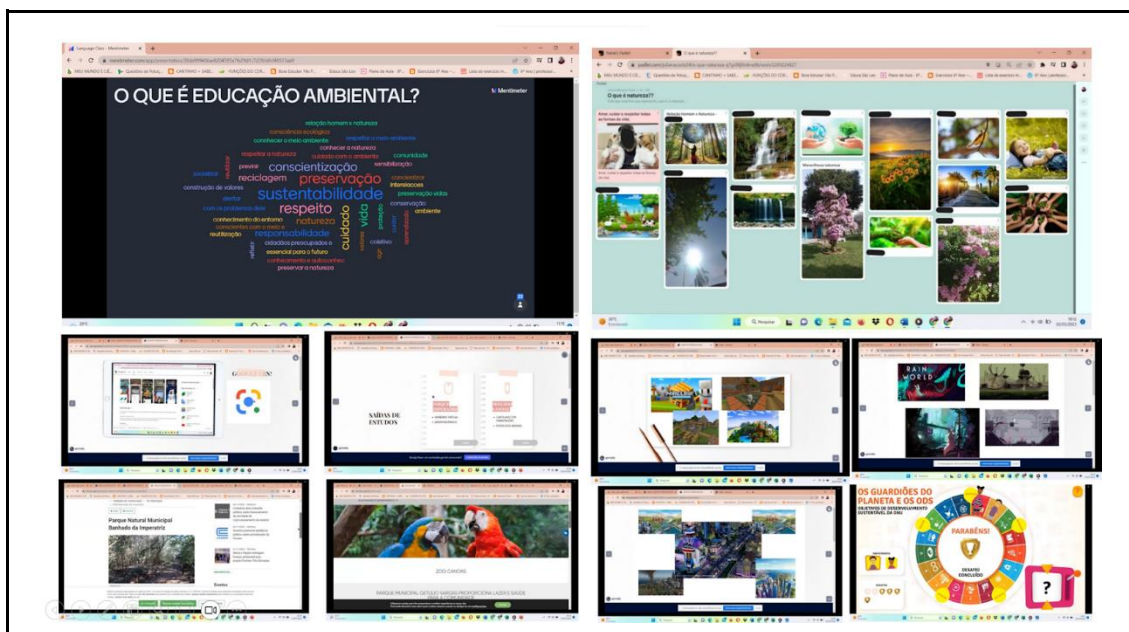
Categoria	Subcategoria primária	f	%
Dificuldades com TDIC	Falta de conhecimento	8	34,8
	Falta de recursos	15	65,2
Total		23	100

Fonte: a pesquisa

As respostas evidenciam que a subutilização de recursos tecnológicos na sala de aula ocorre de uma variedade de fatores, que vão desde uma carência de formação contínua e completa até a limitada disponibilidade de recursos. Diante disso, Cruz et al. (2022) lembram que, já em 1998, os PCN's traziam a importância da utilização de TDIC em sala de aula. Alencar (2020) e Jordão (2022) realizaram estudos acerca da utilização das TDIC em aulas de EA e seus estudos destacaram a necessidade urgente de reconsiderar a abordagem da EA no ensino fundamental, buscando integrar os alunos e instigá-los a refletir sobre seu papel na edificação de um ambiente sustentável e com melhor qualidade de vida para todos.

Partindo das dificuldades relatadas pelos participantes, foram elaboradas cinco oficinas via Google Meet, para mostrar aos professores como é possível integrar as TDIC e as temáticas da EA em sala de aula, tornando a aprendizagem do aluno mais ativa e significativa. As ferramentas tecnológicas apresentadas abrangem diversos recursos como jogos on-line, visitas virtuais, ferramentas para elaboração de mapas mentais, cruzadinhas, caça-palavras, linhas do tempo. Algumas das atividades sugeridas aparecem na **Figura 3**.

Figura 3 - Print de tela: atividades realizadas durante as oficinas



Fonte: a pesquisa

Os estudos de Leal et al. (2018), Martins et al. (2018), Duarte e Fagundes (2019), Laércio e Fonseca (2022) e Moura e Chagas (2023) evidenciam que as TDIC têm o potencial de serem importantes aliadas nas atividades de EA, proporcionando uma ampliação no acesso às informações, recursos e ferramentas que estimulam a sensibilização e mobilização dos alunos em relação às questões ambientais.

Após as oficinas, foi enviado um questionário de avaliação aos professores participantes. Foi feita a seguinte pergunta a respeito das atividades apresentadas nas oficinas: "Que tipos de atividades você acredita que serão mais significativas para seus alunos?" As respostas foram categorizadas, sendo mostradas na **Tabela 3**.

Tabela 3 - "Que tipos de atividades você acredita que serão mais significativas para seus alunos?"

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Atividades significativas para os alunos	Jogos educativos	7	58,3
	Atividades interativas online	5	41,7
Total		12	100

Fonte: a pesquisa

Percebe-se o predomínio das metodologias ativas nas respostas, sendo que o aprendizado por meio de jogos aparece em sete respostas e atividades interativas on-line em cinco respostas. Boesing e Lopes (2022) afirmam que as práticas educativas envolvidas no contexto das tecnologias digitais e metodologias ativas promovem a construção do conhecimento por meio de oportunidades interativas e com a participação ativa dos alunos.

A **Tabela 4** mostra as respostas dos participantes à questão “Qual a sua opinião sobre o uso de TDIC nas atividades de EA?”

Tabela 4 – Opinião dos professores sobre utilização de TDIC nas aulas de EA

Categoria	Subcategoria primária	f	%
Opinião sobre TDIC nas aulas de EA	Motivação para os alunos	4	33,3
	Contribui para aprendizado	4	33,3
	Necessário e Importante	4	33,4
Total		12	100

Fonte: a pesquisa

A incorporação das TDIC nas atividades de EA é considerada crucial, sendo apontada como uma motivação para os alunos estudarem por 33,3% dos participantes. Além disso, 33,3% afirmaram que o uso de TDIC nas aulas de EA contribui para o aprendizado, enquanto 33,4% destacaram sua necessidade e importância. Dessa forma, as TDIC facilitam a comunicação e o acesso à informação entre alunos e professores, conforme apontam Lizama et al.(2021); Jesus et al. (2021) e Silva et al. (2020) em seus estudos. Sendo assim, ao educador compete não apenas desempenhar o papel de docente, mas também engajar-se em projetos e intervenções, utilizando diversas formas para transmitir as técnicas pedagógicas, inclusive por meio das tecnologias. O entrelaçamento da tecnologia com a educação torna-se cada vez mais notório, ao possibilitar uma comunicação mais efetiva (Barba; Lopes, 2020, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo desenvolver atividades de EA com a mediação de TDIC em uma escola de São Leopoldo/RS. Os resultados indicaram que a integração das TDIC na abordagem da EA encontrou obstáculos, sendo a falta de conhecimento em EA e a escassez de recursos tecnológicos nas escolas apontadas como barreiras que dificultam a utilização efetiva das TDIC nas aulas. A pesquisa identificou que os educadores enfrentam desafios em inserir temáticas de EA de maneira interdisciplinar nas aulas, sendo a falta de formação específica para o ensino da EA destacada pela maioria dos participantes.

A formação para os educadores é o ponto central para superar essas barreiras. É essencial que os futuros professores sejam capacitados com as competências necessárias para integrar a EA efetivamente nas escolas. Essa formação deve abranger tanto o domínio técnico das TDIC quanto a abordagem pedagógica interdisciplinar e transformadora da EA. Sendo assim, a formação continuada dos professores em EA e TDIC é uma demanda urgente, indicando a relevância de mais estudos que analisem os efeitos de programas de formação continuada para professores nessa área. Outro aspecto que merece mais atenção é

o uso de recursos digitais e a interdisciplinaridade na prática educativa em EA. Assim, são necessárias mais pesquisas nessa área para aprimorar a prática educativa em EA e promover a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com a conservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. L. Educação ambiental: ressignificando prática e saberes, através do uso de metodologias ativas e da tecnologia. 2021. Dissertação.

ALVES, M. H. C.; PAZ, D. P. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação em práticas de educação ambiental na rede municipal de ensino de Palmas-PR. Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, p. 1-14, 2021.

-/

BARBA, C. H. DE; LOPES, A. P. B. A Educação Ambiental mediada pelas tecnologias da informação e comunicação no Instituto Federal do Amazonas – Campus Humaitá (Environmental Education mediated by information and communication technologies at the Federal Institute of Amazonas - Humaitá Campus). Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 3768014, 15 jan. 2020.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOESING, G. E.; LOPES, P. T. C. Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistemática sobre metodologias ativas. Signos, Lajeado, ano 43, n. 2, p. 218-234, 2022.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. DE G. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs e NAS DCNs E na BNCC. Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, 20 dez. 2018.

BRASIL [Lei nº 9795/99 (1999)]. Política Nacional de Educação Ambiental. Setembro, 2023.

COSTA, J. M.; LOPES, P. T. C. A Educação Ambiental na formação de professores. Redin – Revista Interdisciplinar, v.11, n.1, p.2-24. Dezembro, 2022.

CRUZ, J.; TAVARES, E. dos S.; COSTA, M. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. Dialogia, n. 36, p. 411-427, 2020.

DUARTE, V. de M.; FAGUNDES, G. D. Educação ambiental utilizando o Facebook como ferramenta pedagógica. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 8, n. 1, 2019.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020.

JESUS, A. M. de; SILVEIRA, I. F.; ARAÚJO, M. S. T. de; PENHA, P. X. de. SimSustentabilidade: Um jogo digital de estratégia para Educação Ambiental. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista– ENCITEC, v. 11, n. 3, p. 132-151, 2021.

JORDÃO, A. V. Uso das TICS como ferramenta para a Educação Ambiental no município de Presidente

Kennedy-ES. 2022. Dissertação.

LAÉRCIO, F. G. S.; FONSECA, L. R. Proposta de Jogo Educativo para Educação Ambiental no Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 17, n. 1, p. 09-27, 2022.

LEAL, B. E. S.; LIMA, C. A. P.; ÁVILA, A. K.; SAUER, E. Educação Ambiental por meio de filmes de animação: guia didático para professores de ciências dos anos iniciais. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, p. 1-8, 2018.

LIZAMA, M. de L. A.; ZAVASKI, F.; WACHHOLZ, L. Museu virtual: o ensino de zoologia e a Educação Ambiental sob um olhar diferente, antes e depois da COVID-19. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 16, n. 1, p. 293-304, 2021.

MACHADO, I. L. DE O.; GARRAFA, V. Proteção ao meio ambiente e às gerações futuras: desdobramentos e reflexões bioéticas. *Saúde em Debate*, v. 44, n. 124, p. 263–274, mar. 2020.

MARQUES, R. M.; MAZZARINO, J. M. A formação de professores em educação ambiental: reflexões a partir da análise integrativa de publicações científicas em língua inglesa. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [on-line]*. 2021, v. 23, e26372.

MARTINS, J. P. de A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa [on-line]*. 2019, v. 45, e180201.

MONTEIRO, A. R. Educação ambiental: um itinerário para a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida nas cidades. *Revista de Direito da Cidade*, v. 12, n. 1, 27 abr. 2020.

MOURA, A. C. de O. S. de; CHAGAS, S. da S. Tecnologias digitais e formação de professores: um caminho de mediação da aprendizagem por meio de objetos virtuais. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC*, v. 13, n. 1, p. 27-43, 2023.

SANTOS, L. A. dos; GOMES, J. N. D.; FRANÇA, A. A. C. Educação ambiental na conscientização e preservação do meio ambiente: unidade escolar Zezita Sampaio, Buriti dos Lopes, PI. *Ambiente & Educação, [S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 225–247, 2018.

SILVA, A. P.; JÚNIOR, R. P. dos S. Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 25, p. 803-814, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ – CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Kelcilene Brito Fernandes de Oliveira¹, Tania Maria Rodrigues Lopes²

RESUMO

O trabalho integra estudos desenvolvidos no Projeto de Extensão em execução intitulado Gestão Escolar – fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará, presente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, e objetiva caracterizar as práticas de gestão aplicadas nas redes públicas, as quais apontam o Estado como uma das referências em resultados educacionais. Para elaboração do estudo, aplicaram-se as premissas da pesquisa qualitativa apoiada em fontes bibliográficas e documentais, destacando a produção do texto jornalístico, livros, artigos e dissertações que abordam o objeto estudado. Os fatos, dados e argumentos apresentados indicam uma tendência de que a Educação desenvolvida no Estado do Ceará é resultado de uma construção histórica que vem sendo aprimorada por meio da continuidade de políticas públicas que regem a educação do Estado e orientada por princípios de articulação colaborativa envolvendo o Estado e os municípios, considerando que ambos possuem objetivos em comum relacionados à melhoria do ensino e à qualidade da aprendizagem e seus resultados.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educação, Ceará.

INTRODUÇÃO

O trabalho integra estudos desenvolvidos no Projeto de Extensão em execução, intitulado *Gestão escolar – fundamentos e práticas de pesquisa sobre modelos aplicados no Ceará*, em execução no curso de Pedagogia do Centro de Educação/CED da Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo como objetivo envolver estudantes bolsistas, remunerados e voluntários, no desenvolvimento do trabalho pedagógico das disciplinas Fundamentos da Gestão Escolar e Estágio Curricular em Gestão Escolar para que conheçam e compreendam os fundamentos e as práticas de gestão desenvolvidas nas unidades escolares das redes públicas do Estado do Ceará.

As várias mudanças aplicadas às práticas da gestão escolar no Ceará, com destaque para os investimentos na formação, transformaram o Estado em referência. Segundo o *site* Focus (2021), o Ceará é o Estado que mais cresceu em termos de qualidade do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 2005 e 2019, tornando-se uma referência a ser observada pelos demais Estados brasileiros na área educacional. Durante o governo de Cid Ferreira Gomes³ (01/01/2007 a 01/01/2015), foi

¹ Universidade Estadual do Ceará – UECE

² Universidade Estadual do Ceará – UECE

³ Cearense, nascido na cidade de Sobral em 27 de abril de 1963, Cid Ferreira Gomes faz parte de uma família tradicional de políticos. Seu pai, José Euclides Ferreira, chegou a ser prefeito da sua cidade natal e seu irmão mais velho, Ciro Gomes, alcançou o governo do estado do Ceará; a prefeitura de fortaleza; o ministério da fazenda, no governo Itamar Franco; e o Ministério da Integração Nacional, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em <https://neamp.pucsp.br/liderancas/cid-ferreira-gomes> acesso em 19/09/2023.

implementada uma política de arrecadação de impostos dos municípios, monitorando o seu resultado nas avaliações de ensino e aprendizagem dos alunos, estabelecendo que o município que apresentasse o melhor resultado seria contemplado com um maior volume de recursos financeiros para viabilizar maior apoio ao desenvolvimento da educação municipal.

Segundo Lopes (2009), as políticas públicas implementadas em governos anteriores e no próprio mandato do Cid Gomes estão diretamente ligadas ao planejamento de estratégias e aos planos que possibilitassem a execução de um projeto amplo de interesse de bem-estar social, sobretudo que beneficiem áreas da saúde e educação, focando na melhoria da qualidade de produtos, serviços e resultados. Lopes (2009, p. 35) afirma:

Pensar sobre políticas públicas remete compreendermos a função do planejamento, assim como a implementação de programas e projetos que ampliem a margem de inclusão e inserção de todos os segmentos sociais, especialmente aqueles marginalizados ou em situação de vulnerabilidade. É responsabilidade do Estado definir estas políticas, como vias destinadas à superação das dificuldades no desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, as políticas são consideradas estratégias de mediação entre Estado e sociedade.

Segundo Diógenes e Araújo (2020), para que possamos entender a atual situação do Estado do Ceará e compreender a complexibilidade da organização de sua Educação precisamos voltar o nosso olhar para o passado, na perspectiva de compreender algumas mudanças ocorridas no Estado no período compreendido entre 1980 a 1990. Mudanças estas que impactaram diretamente na formação da gestão escolar desenvolvida no sistema público.

Para Diógenes e Araújo (2020), a nova situação econômica mundial impactou diretamente no sistema educacional brasileiro, por meio dos projetos de globalização vinculados aos ideais neoliberais. As mudanças na economia global induziram mudanças em diferentes países, inclusive no Brasil. Dentre estas, as estruturais com impactos fundamentais na educação. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, decretada pelo Presidente da República, tornou-se referência para a reorganização da educação pelos estados.

O fortalecimento da globalização impulsionou o surgimento de novas políticas educacionais, repercutindo no ensino público no Brasil, que ganhou uma nova imagem, especialmente com o

financiamento de programas e orientações do Banco Mundial – BM¹, cuja influência é constatada no sistema educacional brasileiro até os dias de hoje. Sobre estas ações Lopes (2009, p.40) observa:

A partir da década de 1970, o BM e o governo brasileiro experimentaram nova forma de cooperação técnico-financeira, direcionando investimentos para o setor social, com base nas observações feitas pelo Banco em relação aos indicadores de desenvolvimento apresentados durante as décadas anteriores. Estudos constataram que a falta de uma justa distribuição da riqueza nos países periféricos, associado ao crescimento econômico, deixou como legado aumento do nível de marginalidade social para grande parte da população.

Segundo Tommasi (1996), esta influência cresceu cada vez mais sobre as políticas públicas dos países que almejavam desenvolvimento. No Brasil, a influência e a intervenção do BM têm sido observadas na obrigatoriedade de programas educacionais, sobretudo os que estão voltados para o monitoramento e controle dos processos e seus resultados, destacando-se os sistemas de avaliação em larga escala implantados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e, também nos Estados.

No Estado do Ceará, com o fim da ditadura em 1985, a população experimentou depois de muito tempo a redemocratização. O cenário foi favorável para a eleição do empresário Tasso Ribeiro Jereissati ao governo do Estado, um legítimo representante da burguesia, que muito se utilizou do termo “mudança” em sua campanha política, passando desde aquele momento a denominar sua trajetória administrativa e política no Estado como “Governo das Mudanças”. Segundo Diógenes e Araújo (2020), naquele período, o Ceará era considerado um dos Estados mais pobres e atrasados do país.

A ascensão de Tasso Jereissati ao governo do Estado do Ceará, marcado pelo tão conhecido “Governo das Mudanças”, deu início a uma supremacia no governo cearense, que durou 20 anos, entre os anos de 1987 a 2006, com alternância de poder entre membros do mesmo grupo político vinculado à Federação das Indústrias do Estado do Ceará – FIEC. Segundo Vieira, Plank e Vidal (2019), nesse período, houve mudanças significativas em todos os setores administrativos do Estado e incremento na arrecadação, levando o Estado a obter um equilíbrio fiscal e repercutindo em expressivos investimentos na área da educação.

Ainda de acordo com Diógenes e Araújo (2020), com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF, o Estado capitaneou recursos do Governo Federal destinados ao ensino fundamental, os quais produziram um

¹ O **Banco Mundial** é uma instituição financeira de nível mundial que fornece empréstimos para nações em desenvolvimento. Onde, seu principal objetivo é contribuir e auxiliar projetos que promovam o desenvolvimento econômico mundial. Disponível em: <https://mundoeducacao.vol.com.br/geografia/banco-mundial-world-bank.htm>.

crescimento de cerca de 151% durante o período compreendido entre os anos 1998 e 2006. Outra ação importante organizada a partir do FUNDEF e da reorganização financeira do Estado foi garantir apoio ao processo de municipalização do ensino fundamental, marcado pela reorganização das redes, investimento na formação inicial e continuada beneficiando professores, descentralização de recursos para as escolas incrementando o papel e protagonismo dos gestores escolares.

O estudo está organizado em quatro seções – introdução, metodologia, resultados e discussões e considerações finais. Na seção introdutória é apresentado o referencial teórico aplicado na elaboração do estudo. A seção dois aborda o tipo de pesquisa aplicada para a realização da coleta de dados sobre o objeto definido. Na seção três, dedicada aos resultados e discussões da pesquisa, são compartilhados os principais achados com a clareza de que o tema é amplo e demanda novas imersões no campo teórico e na pesquisa de campo. Por fim, na seção conclusiva, discorre-se sobre as considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo se enquadra como uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter exploratório apoiada em estudo bibliográfico. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é utilizada para “responder questões que estão ligadas a realidade social e que não podem ser quantificadas, ou seja, quando trabalhamos com aspirações, valores, crenças e atitudes” em relação ao que desejamos conhecer. A mesma autora ressalta que a “pesquisa exploratória se constitui como uma fase da pesquisa”, constituindo-se uma etapa importante porque durante a fase exploratória o pesquisador, com base nos dados preliminares, consegue estabelecer a delimitação do problema, a definição do objeto e dos objetivos, a escolha dos instrumentos de coleta de dados e a exploração de campo (2001).

Há um intenso movimento investigativo sobre fenômenos educacionais, na perspectiva de esclarecer os avanços na educação pública e os investimentos públicos para qualificar os processos. Nesse contexto, a pesquisa se desenvolve a partir de um problema, uma dúvida ou uma questão que poderá ou não derivar de outro estudo ou conhecimento prévio (MINAYO, 2001). A pesquisa bibliográfica, como uma técnica aplicada à pesquisa qualitativa, contribui para aprimorar e aprofundar os conhecimentos apreendidos sobre a temática pesquisada. De acordo com Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é uma habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento

do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. (Andrade, 2010, p. 25)

Neste estudo, utilizou-se fontes exploradas em ambiente virtual, destacando-se artigos científicos publicados em periódicos, capítulos de revistas, livros e enciclopédias, jornais, dentre outros materiais como fontes de pesquisa. A pesquisa em jornais *online* foi utilizada como fonte exploratória sobre o tema para a elaboração do estudo, possibilitando a coleta das notícias, entrevistas, matérias e artigos que abordam o objeto desse estudo. Segundo Lozza (2009), o jornal é uma excelente fonte de pesquisa e deveria ser utilizado com mais frequência na sala de aula. Faria (1998, p.11) destaca que “o jornal é também uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar na vida social e profissional.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos dados coletados, que ajudaram a elaborar e/ou reelaborar um determinado conhecimento, com destaque para a recomposição da história da gestão escolar presente na historiografia da educação cearense, pode-se concluir brevemente que o Estado do Ceará passou por muitas transformações, algumas das quais impactaram positivamente a educação desenvolvimento no Estado. A imprensa estadual e nacional repercute, diariamente, as experiências e suas repercussões sobre a sociedade local, como a matéria publicada no *site* UOL (2023), onde destaca que, atualmente, a cidade com o maior Índice de Oportunidades da Educação Brasileira – IOEB é a cidade de Sobral, que fica localizada no Estado do Ceará. Além de ser detentora do maior IOEB do país, Sobral também é referência nacional no ensino integral.

Em outra matéria do mesmo site, publicada no ano de 2021, o articulista destaca que o Nordeste foi a região do Brasil que mais teve avanços na educação básica, obtendo os melhores resultados referentes ao IOEB. Este índice avalia o nível de aprendizagem dos alunos, a estrutura física da escola, a formação e qualificação dos professores, dentre os outros critérios que contribuem e influenciam diretamente na constituição de uma educação de qualidade.

Segundo os dados do Índice Nacional de Educação Básica – IDEB, o Nordeste possui 97 entre as 100 melhores escolas de ensino fundamental – anos iniciais do país. Dessas 97 escolas, 87 ficam localizadas no Estado do Ceará e as demais estão distribuídas nos Estados de Alagoas e Pernambuco. Quando se trata do ensino fundamental II – anos finais, o Nordeste possui 88 escolas que são destaque no Brasil. A liderança mensurada nos indicadores do órgão em relação ao ensino médio aponta o Sudeste com 53 escolas que se destacam em qualidade de ensino, 38 das quais estão localizadas no Estado de São Paulo.

De acordo com a ex-secretária da Educação Básica do Ministério de Educação – MEC, Kátia Smole a educação da região do Nordeste está em evidência por adotar políticas que não são descontinuadas por outros governos. Em entrevista concedida ao site UOL, a ex-secretária afirmou que:

Temos dois grandes líderes na região, que são o Ceará e Pernambuco. Os dados mostram que os estados criaram um planejamento muito focado. Eles confirmam que as ações não podem ser pontuais, mas é preciso fazer políticas de Estado, que vão se manter de uma gestão para outra.

Na cidade de Sobral, a Escola Maria José Santos Ferreira Gomes, adotou o ensino integral desde 2017. Esta possui uma estrutura física de boa qualidade, onde as condições físicas e recursos pedagógicos disponibilizados aos alunos garantem a promoção do desenvolvimento educacional, como *internet* de boa qualidade, refeitório com oferta de alimentação escolar de qualidade, biblioteca e quadra esportiva. O município é referência nacional nos avanços da alfabetização na idade certa, bem como na oferta de educação em tempo integral, objetivando ser a primeira cidade do Estado do Ceará a oferecer o modelo de ensino integral em todas as suas escolas.

O Estado do Ceará vem criando diversos projetos e programas a fim de melhorar a qualidade do ensino na rede pública estadual. Uma das ações foi a criação, em 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Segundo o *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC¹, o PAIC foi transformado em uma política pública prioritária estadual, possuindo a função de auxiliar os municípios cearenses a alcançarem a alfabetização de todos os estudantes da rede pública até o segundo ano do ensino fundamental. Essa parceria fortaleceu as relações envolvendo Estado e Municípios, identificando-se o dobro de investimentos e ações diferenciadas de incentivo.

Estudos apontam a preocupação do Estado, o seu olhar cauteloso sob a educação pública e os investimentos realizados na área da Educação, mediante ações concretas relacionadas ao fortalecimento das redes de ensino, a criação de mais 80 Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EEMTI, perfazendo a marca de 70% das escolas estaduais utilizam a modalidade de tempo integral. Outra ação importante foi a criação de 21 Centros Cearenses de Idiomas (CCI), distribuídos nas cidades de Fortaleza, Caucaia, Maracanaú, Maranguape, Horizonte, Aracati, Baturité, Camocim, Cascavel, Iguatu, Itapipoca, Juazeiro do Norte, Quixadá, Russas, Crateús e Paracuru.

No cenário das grandes mudanças pedagógicas que revolucionaram a educação cearense, destaca-se a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs. O modelo de ensino, iniciado em 2008, colocou a SEDUC no centro desse protagonismo no Nordeste, possibilitando a milhares de alunos a

¹ Site: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>

qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade. Atualmente, a matrícula chega a 59.211 alunos, nos 54 cursos das 131 EEEPs distribuídos em 165 municípios. Segundo SANTANA¹ (2023):

São iniciativas como essa que tornaram a educação do Ceará uma referência nacional, constantemente apontada como uma das melhores, se não a melhor educação pública do país. Isso é motivo de orgulho: um estado pobre da nação que se sobressai nacionalmente em uma das áreas mais importantes, que é a educação, pilar essencial para o desenvolvimento de qualquer país. Para chegar a esse patamar, o Ceará tem contado com o valoroso trabalho de técnicos, professores, gestores e servidores públicos capacitados e determinados a transformar a realidade educacional do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos, dados e argumentos apresentados nesse estudo, há uma tendência a afirmar que a Educação desenvolvida no Estado do Ceará é resultado de uma construção histórica que vem sendo aprimorada por meio da continuidade de políticas públicas que regem a Educação do Estado e é orientada por princípios de articulação colaborativa envolvendo o Estado e os Municípios, considerando que ambos possuem objetivos em comum, relacionados à melhoria do ensino e da qualidade da aprendizagem e seus resultados.

Embora a educação cearense possua destaque nos estudos consultados e na crônica diária da imprensa privada, seus bons resultados e avanços não podem isenta-la dos debates nacionais, que visam melhorar os processos educacionais de ensino e aprendizagem. O destaque para a cobertura articulista dos periódicos locais e nacionais não tem a pretensão de mostrar as experiências cearenses como referências, apenas destacar que há esforços colaborativos, para qualificar as práticas e impactar o desenvolvimento pessoal, institucional e social.

Os dados explorados na realização deste estudo mostram que os resultados alcançados atualmente pelo Estado do Ceará, na área da educação, representam anos de trabalho, por meio de esforços exaustivos de aplicação de políticas públicas, que atuam diretamente na melhoria da educação básica. Uma linha do tempo mostra que cada governo se comprometeu em dar continuidade ao que foi realizado pelo governo anterior a fim de manter a qualidade de ensino e investir no aprimoramento dos resultados futuros.

Vale ressaltar que a educação do Estado do Ceará está longe de ser o modelo ideal a ser seguido e que precisa de intervenções políticas e pedagógicas para que sua qualificação aconteça de forma contínua.

¹ SANTANA, Fernando. Deputado Estadual 92023-2026). Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/09/27/sessao-solene-na-assembly-legislativa-celebra-15-anos-da-educacao-profissional-no-ceara/> acesso em 27/09/2023

Ao comparar-se a educação cearense atual com experiências anteriores ao “Governo das Mudanças”, 1987 a 2006, constatou-se que o Estado era considerado um dos piores em educação no país, ou seja, é factível a sua evolução na área da educação.

Vale ressaltar também, que o Estado do Ceará precisa avançar e melhorar em muitos aspectos no campo educação, por exemplo, na oferta qualificada da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois o Censo Escolar de 2022 apontou uma queda no número de matrículas em Fortaleza, denunciando a ausência de políticas públicas para estudantes jovens, adultos e trabalhadores.

Outra demanda que continua requerendo atenção diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. São necessárias mudanças significativas nesse campo educacional no Estado, sobretudo em razão do aumento de diagnósticos, priorizando a realização de mais investimentos na alimentação das crianças e adolescentes e do apoio a saúde dos estudantes e profissionais que atuam com pessoas com deficiências – PCD. Em algumas escolas é possível encontrar salas pedagogicamente estruturadas para o atendimento, mas são necessários novos e permanentes investimentos, com atenção especial para a formação dos profissionais.

Identificou-se também que nas escolas públicas da rede estadual há uma necessidade comum a vários outros Estados, relacionadas às especificidades da formação necessária para lidar com as diversidades, representando, portanto, a necessidade do planejamento de cursos de formação continuada para os professores que atuam diretamente nestas realidades.

Por fim, o estudo se mostrou satisfatório em termos de conhecimentos apreendidos sobre a história da Gestão Escolar no Estado do Ceará, tornando-se um instrumento importante no processo de aprendizagem, entretanto reinstaura a necessidade de aprofundar questões abordadas, atualizar dados e analisa-los à luz de outros olhares teóricos. A intenção do estudo parece cumprida, sem a pretensão de mostrar a educação cearense como referência a ser seguida. Suas experiências estão sendo observadas e analisadas, há inclusive relatos de parcerias com municípios de outros Estados por todo País, resguardando sempre que há tentativas de acerto e desacerto em cada ação prevista.

Dados, números, estudos teóricos e metodológicos estão publicizados para serem consultados/apreciados e, sobretudo julgados, permitindo elaborar concepções próprias, pois cada um olha estas experiências considerando também suas próprias referências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Fernando Collor de Mello. Disponível em: <https://m.brasilecola.uol.com.br/amp/historiab/fernando-collor.htm>. Acessado em: 13 de setembro de 2023.

BRASIL. Governo Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <https://brasilecola.vol.com.br/amp/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm>. Acessado em: 09 de setembro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

DIÓGENES, E. M. N., ARAÚJO, B. R. T. A reforma educacional cearense de 1990 no contexto da reforma do estado brasileiro. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.6, n.5, p.28615-28633, maio de 2020.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. Como Usar o Jornal na Sala de Aula. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1995.

FOCUS. Referência no Brasil, política de educação pública no Ceará é replicada em diversos estados. Disponível em: <https://focus.jor.br/estados-adotam-imposto-na-educacao-ponto-central-do-sucesso-do-ceara-na-area/>. Acessado em: 06 de setembro de 2023.

IDEB. Índice de desenvolvimento da educação básica, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

LOPES, Tania Maria Rodrigues. Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola: Análise das Repercussões do PROGESTÃO na formação docente. 2009. Dissertação – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://www.uece.br/ppge/download/dissertacoes-por-turma-2004-a-2008/>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

MARQUES, Vinícius. Neoliberalismo no Brasil. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/neoliberalismo-no-brasil/>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNDO EDUCAÇÃO. Banco Mundial. Disponível em: <https://mundoeducacao.vol.com.br/geografia/banco-mundial-world-bank.htm>. Acessado em: 09 de setembro de 2023.

PLANO COLLOR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Plano_Collor&oldid=66401878. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

PLANO REAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Plano_Real&oldid=66401852. Acesso em: 13 de setembro

de 2023.

SEDUC. Educação soma avanços nos primeiros meses de gestão do Governo do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/06/30/educacao-soma-avancos-nos-6-primeiros-meses-de-gestao-do-governo-do-ceara/#:~:text=Entre%20os%20destaques%2C%20est%C3%A3o%20a,com%20o%20 piso%20nacional%20da>. Acesso em: 28 de setembro de 2023.

SEDUC. MAIS PAIC: História do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 28 de setembro de 2023.

TOMMASI, L., de et al. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

UOL. Nordeste lidera índices de educação: Pernambuco e Ceará são destaques. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/21/nordeste-lidera-indicadores-educacao.htm>. Acesso em: 17 de setembro de 2023.

VIEIRA, L. M. M. O Uso do Jornal como Fonte de Pesquisa. XVII Semana de História UECE. Vol. 1 p1-16. 2013.

VIEIRA, S. L., PLANK, D. N., VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353, 2019.

JUROS SIMPLES E COMPOSTOS E A METODOLOGIA ATIVA, TRABALHANDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA TURMA DA 1ª SÉRIE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Cleiviane Aparecida Nogueira Santos¹, Rosilara Rolin Martins², Chayse Pinheiro Teixeira³, Joerlen
Alves de Souza⁴

RESUMO

Este artigo busca mostrar as ideias sobre a utilização de metodologias ativas no ambiente educacional e sua relevância para o processo de ensino em uma Escola Estadual na cidade de Parintins-AM. O artigo tem como objetivo mostrar sobre o projeto residência pedagógica: experiências com a matemática financeira atrelada à metodologias ativas em sala de aula. Por meio da dinamização das aulas propondo ensinar sobre os assuntos juros simples e compostos. Este estudo apresenta-se sob a abordagem de pesquisa qualitativa do tipo descritiva, afim de compreender os problemas em sala de aula referente as dificuldades dos alunos, no que tange a Unidade Curricular a disciplina Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora. No momento da realização da atividade percebeu-se as dificuldades dos alunos em interpretação de problemas e operações básicas, assim sendo trabalhado a utilização de uma das metodologias ativas para amenizar as dificuldades dos alunos.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Aprendizagem Significativa; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a matemática é baseada em metodologias de ensino inovadoras, uma delas diz respeito as metodologias ativas que requer a utilização de meios variados para se alcançar os objetivos da aprendizagem. Segundo Bacich e Moran (2017), as metodologias ativas são práticas realizadas em sala de aula com o apoio de recursos tecnológicos, meio que anteriormente não eram utilizados pelas gerações passadas, um reflexo da mudança constante da sociedade quanto a cultura digital, e os novos meios de ensinar, para fazer com que o aluno tenha acesso ao conhecimento relacionado com a realidade de seu cotidiano. Não se pode mais ensinar matemática e deixar de fora os recursos tecnológicos, no que é possível ensinar matemática sem a utilização do mesmo. No entanto, se faz necessário o manuseio de maiors tecnológicos para fazer com que o aluno perceba melhor os assuntos que lhes são repassados.

O ensino tradicional torna dificultosa a obtenção dos conhecimentos, e o professor que se recusa a inovar põe em risco o desempenho da aprendizagem do aluno, é importante, que sempre o professor use recursos para fazer com que aluno tenha uma perspectiva melhor sobre qualquer conteúdo de matemática, conforme Costa (2020), com o advento das tecnologias e inovações o professor de matemática tem ao seu

¹ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

² Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

³ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

⁴ Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP.

favor tecnologias computacionais, lhe possibilitando a utilização de softwares educativos, slide com data show, jogos, etc, recursos que enriquecem as aulas, pois, possibilita as interações, dependendo de como o professor vai trabalhar em sala de aula, favorece ao ensino dos alunos, para se obter um olhar mais profundo quanto a percepção dos conteúdos de matemática.

A questão da adaptação do professor de matemática, é uma necessidade da realidade social, este deve inovar e acompanhar a cultura digital que está se desenvolvendo e ganhando espaço em sala de aula cada vez mais, e o professor ao se adequar garante segurança quanto ao fator de ensino, para corroborar a aprendizagem do aluno. Como ressalta D'Ambrosio (2014), os meios de captar informações através da informática e meios tecnológicos, estão presentes em nossas vidas e ao nosso alcance, isso permite que a sociedade como um todo e o aluno em sala de aula, esteja familiarizado com a realidade presente, se este detém de aparelho celular, pode ser interessante usar este recurso para facilitar o acesso as informações dos conteúdos matemáticos que podem ser até mesmo utilizado em sala de aula se o professor elaborar um plano de aula organizado com antecedência.

Usar recursos tecnológicos em sala só acrescenta ao aprendizado do aluno e possibilita um alcance mais proveitoso ao professor para a concretização de seus objetivos que é fazer o aluno aprender os conteúdos de matemática de forma significativa.

PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

A realidade do ensino nas Escolas Estaduais do município de Parintins, na maioria das vezes, não utiliza de tecnologias computacionais, pois o método predominante nas salas de aula se refere ao método de exposição que segundo Batista e Buecke (2017) é um modo de ensinar por meio da explicação, com a pretensão de mobilizar o aluno a interpretar e internalizar o conteúdo. Esse método pode funcionar se o professor planejar a sua aula com indagações e perguntas, no entanto, se não houver esse processo há a possibilidade de que a aula seja passiva.

Um dos problemas da realidade escolar são as faltas de recursos do ambiente em questão, a infraestrutura da escola muitas vezes não apresenta as condições necessárias para a realização das atividades teóricas práticas, isso dificulta as aulas dos professores, em especial os professores de matemática. A falta de laboratório de matemática nas escolas é uma realidade do ensino brasileiro, isso leva os professores a desenvolverem suas aulas com recursos que demandam menos a utilização de computadores e programas, como por exemplo, uso do Datashow e notebook para a projeção, seja de vídeos para fins educacionais,

como tutoriais ou a projeção de aulas para melhor visualização do assunto. Cabe neste fator, ao professor, ser criativo em sala de aula, como por exemplo, usar aplicativos e projetar por meio do Datashow as suas aulas.

Os alunos devem aprender os conteúdos de maneira livre, mas orientada, e a tecnologia oferece essa possibilidade com ferramentas que possibilitam a criatividade, assim como, a utilização de aplicativos. No entanto, ao utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, é importante não cair em rotina, pois, remeteria as aulas tradicionais que pouco oferecem criatividade e autonomia do aluno. Ao ressaltar Morini comenta:

Porém, não adianta ter acesso a estas ferramentas se a abordagem continuar centrada no professor, com memorização mecânica e partir do princípio que a aprendizagem ocorre através de simples observação e experimentação. (Morini, 2021, p. 144)

As metodologias empregadas ao uso dos recursos são necessárias para fortalecer a prática do aluno e a participação de todos para o alcance do aprendizado, daí a importância do trabalho em grupo em sala de aula, como foi proposto na dinâmica utilizada sobre o assunto juros simples e compostos que rendeu resultados plausíveis.

As dificuldades dos alunos em compreender os assuntos relacionados a resolução de problemas de juros simples e compostos estão associada a falta do letramento matemático, uma vinculação da carência no Ensino Fundamental em que não foram trabalhados devidamente o raciocínio lógico nos vários contextos. Devido a isso, há necessidade de se trabalhar de uma forma diferente a matemática com a utilização de materiais como Datashow apoiado ao uso do notebook, para realizar uma dinâmica que faça com que os alunos participem e interajam entre si. No entanto não é a utilização de jogos e o material em si que ocasiona a aprendizagem do aluno, conforme ressaltam Fiorentini e Miorim, segue:

Em outros momentos, o mais importante não será o material, mas sim, a discussão e resolução de uma situação problema ligada ao contexto do aluno, ou ainda, à discussão e utilização de um raciocínio mais abstrato. (Fiorentini e Miorim, sp, 2004)

As aulas de matemática precisam ser contextualizadas tangente a relação a juros simples e compostos, pois, os problemas apresentados estão relacionados a questões do cotidiano, o assunto em si, proporciona essa possibilidade.

O planejamento é algo primordial no alcance dos objetivos do professor em sala de aula, já que ele precisará não só ter o domínio dos recursos didáticos, como também, deverá propor um caminho para que

a tecnologia disponível venha a ser utilizada com perfeição mirando o ensino e o aprendizado do aluno. Trabalhar as carências de aprendizagem no convívio escolar, mantendo-as visíveis para a obtenção de aperfeiçoamento, é um meio de nortear a prática do ensino da matemática em relação a metodologias ativas.

O uso de tecnologia em sala de aula almeja proporcionar uma melhor percepção dos assuntos ou extensão do conteúdo a todos os alunos, basta o planejamento e a organização do professor, para assim, ser uma forma mais dinâmica no momento do ensino, e amenizar as dificuldades dos alunos no contexto de sala de aula.

USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Recursos tecnológicos são essenciais para mostrar uma nova perspectiva dos assuntos trabalhados pelos professores em sala de aula, sendo este devendo dinamizar no ensino, no entanto, o contexto escolar é desafiador em que só afirmar que o professor deve inovar no ensino, não basta, pois de fato não é sempre possível a realização de dinâmicas e jogos, pois, o tempo sempre é considerado uma fator de dificuldade a dinamicidade das aulas, no entanto, dependendo de como o professor irá planejar suas aulas, pode ser possível utilizar recursos tecnológicos afim de ajudá-lo, sendo um fator positivo, em que pode até ser possível o uso de internet, para fins educacionais, pois, segundo Furgeri e Silva (2013) uma sociedade que não utiliza a internet e recursos tecnológicos, está fadada ao atraso.

Apesar da dinâmica utilizada na aula de juros simples e compostos não serem desenvolvidas com protótipos e tecnologias computacionais avançadas, o simples fato da utilização do Datashow e notebook para a projeção do assunto trabalhado e o planejamento realizado em detalhes, são fatores que remetem ao ensino que desperte a aprendizagem significativa para o aluno, uma estratégia de ensino organizada, logo conforme Bicudo (1999, p. 291), assume que “as tecnologias utilizadas, portanto, estão estruturando, ao mesmo tempo em que são estruturadas pelo grupo que as usam”.

O professor tem por base a formação em matemática, no entanto é interessante este está sempre procurando novos meios e estudar as metodologias e didáticas para se basear em suas aulas, é importante conhecer e se atualizar, segundo Návoa (2022, p. 36) “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade” [...]”. No entanto, deve-se tomar cuidado, pois, por mais que o professor use recursos tecnológicos em sala de aula, não garante que o aluno está entendendo o conteúdo, devido a isto, é necessário o professor realizar diagnóstico, para perceber se de fato o aluno está aprendendo.

As tecnologias são importante para auxiliar o professor em sala de aula, mas dependendo de como este irá elaborar, planejar e orientar para alcançar seus objetivos elaborados no plano de aula, conforme as recomendações do currículo, alcance a aprendizagem significativa do aluno.

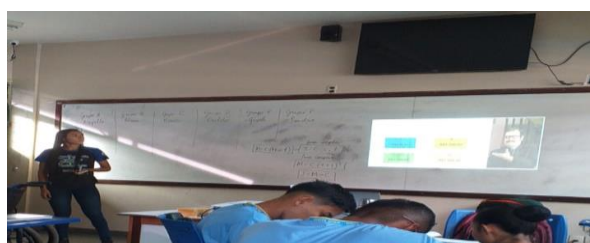
O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE JUROS SIMPLES E COMPOSTOS

O uso das metodologias ativas no ensino de juros simples e compostos é uma forma de fortalecer os conhecimentos estudados em sala de aula, a estratégia utilizada na escola estadual foi a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), sendo importante para relembrar conceitos e fórmulas, afim de fazer com que os alunos interajam entre si. Conforme Alcantara ressalta:

A Team-Based Learning (TBL) conhecida também como Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) é uma estratégia que visa promover o desenvolvimento de equipes de aprendizagem por meio do cunho colaborativo e fornecer a estas equipes oportunidades para se envolver em tarefas significativas. Ela visa a continuidade de atividades por intermédio da conexão entre temas que se complementam [...]. (Alcantara, 2020, p. 26)

A aprendizagem baseada em equipes pode ser realizada de forma remota e presencial, possibilitando ao aluno uma pesquisa sobre o assunto antes de ser trabalhada em sala de aula. Ela é dividida por etapas como, conforme Alcantara (2020): etapa 1) consiste na separação em grupos, o recomendado é de 8 alunos no máximo; etapa 2) a realização da pré-leitura, afim de relembrar o que foi estudado; etapa 3) teste individual para verificar se de fato o aluno conseguiu assimilar o conteúdo; etapa 4) o teste realizado de forma coletiva, afim de haver a mobilização do grupo e interações; etapa 5) apelos e observações em relação aos outros grupos, para a verificação e confirmação de determinadas dúvidas, ou até mesmo complemento de raciocínio; etapa 6) intervenção do professor para ressaltar determinadas informações; etapa 7) a realização de avaliação em pares, afim de os alunos contribuírem com seus entendimentos sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula. Essas etapas foram realizadas na medida do possível em sala de aula, de uma forma não sistematizada por completo, no entanto, estavam todas presentes no momento da realização da dinâmica. A figura 1 a seguir mostra o momento da aula em que os alunos estão respondendo às perguntas em equipe.

Figura 1 – Respondendo às perguntas em equipe



Fonte: Autores, 2023.

Vale ressaltar que este tipo de estratégia utilizada em sala de aula é também tomada de base em casa, devido o aluno fazer suas pesquisas em casa, remetem a autonomia e criatividade, a capacidade de desenvolver-se intelectualmente, sendo o professor mediador desse processo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em comparação aos alunos do século passado, devido ao advento das tecnologias e os recorrentes avanços nessa área, os alunos vêm acompanhando essas transformações, a maioria tem acesso a aparelhos celulares, isso possibilita a familiaridade e facilita o trabalho dos professores que buscam usar esses recursos em sala de aula. Nos dias atuais as escolas devem se adaptar aos avanços tecnológicos, no entanto enfrentam certos desafios como: a falta de recursos nas escolas pelo Estado, a falta de familiaridade do professor com tecnologias digitais, ao preferirem ministrar suas aulas somente com a utilização do quadro e pincel, alguns alunos não detém de aparelhos celulares, e o tempo que a aula requer para ser desenvolvida, por existirem imprevistos que não facilitam para a aula ser desenvolvida conforme as expectativas do professor. Entretanto, sabemos que é de fundamental importância o professor contar com opções secundárias para não ter maiores prejuízos em suas aulas, para isso se faz necessário um bom planejamento e ser estratégico.

A aula desenvolvida na escola estadual obteve resultados positivos pois muitos alunos foram participativos e colaboraram para o desenvolvimento das atividades, além de revisar o conteúdo de uma forma diferenciada, em que os alunos puderam articular com os colegas e fazer questionamentos sobre as questões apresentadas, o trabalho em grupo pode proporcionar estratégias e possibilitar que os alunos estreitem relações entre si, além do mais, para o diagnóstico do professor, é importante para ele perceber além do desempenho do aluno, se é possível futuros trabalhos com a utilização de estratégias similares.

A tecnologia inserida em sala de aula é um reflexo das necessidades que atualidade requer para um profissional da educação, pois, “A tecnologia é uma operação em conformidade com as coerências estruturais de diferentes domínios de ações nas quais uma pessoa pode participar como ser humano” (Maturana, 2001, p. 187). Não é sempre que se utiliza uma tecnologia como o uso de projetores em sala de aula, mas imagina-se como seria desenvolver uma aula sem esse recurso, que ajuda o professor a agilizar as atividade e também tornar as aulas mais interessantes. Devido a esses benefícios se faz necessária o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, em especial de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias utilizadas em sala de aula são uma forma de fazer com que o aluno tenha mais possibilidades de alcançar o aprendizado de forma significativa, e a metodologia baseada em equipes, trouxe para os alunos da disciplina matemática financeira uma forma inovadora de reforçar os conhecimentos e fazê-los mais participativos nas aulas, sendo que muitas vezes os trabalhos no ambiente escolar na sua maioria são provas discursivas e objetivas, em que algumas vezes o aluno não se tornam autônomos no processo de aprendizagem, que em alguns casos com o tempo as chances do mesmo esquecer o assunto é maior, pois a função foi decorar os algoritmos e informações ao invés de haver a aprendizagem significativa, pesando nisso, foi trabalhado com os alunos da 1ª série da escola estadual, uma forma que pudesse torná-los mais participativos e estratégicos nas aulas, pois a atividade foi realizada em grupo, possibilitando interações entre eles, quanto ao professor este podia analisar se de fato os alunos prestaram atenção nas aulas anteriores sendo o assunto trabalhado “juros simples e compostos”. A realidade do contexto escolar possibilitou com que a atividade fosse feita com sucesso, mas é de conhecimento que as estruturas das escola de Parintins com o tempo houve melhorias e pequenos avanços no meio tecnológico, e projetos com PIBID e PRP, são também meios que favoreceram muito as aulas de matemática e remeteu possibilidades de utilização de materiais concretos e metodologias ativas, sendo o aluno e a escola como um todo beneficiados com os projetos de ensino, para os participantes do projeto só tendem a ganhar com as experiências e vivências que remete o conhecimento do futuro campo de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, N. S. de. Aprendizagem baseada em equipes: Team Based – Learning (TBL). *In*: ALCANTARA, E. F. S. (org.). Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de

- metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.
- BATISTA, V.; BUECKE, J. E. O; Didática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
- BORBA, M. C. 16 tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. 6.ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- COSTA. L. de F. M. da. Metodologia do Ensino da Matemática: Fragmentos Possíveis. Manaus: BK editora, 2020.
- D'AMBRÓSIO, U. Reflexões sobre conhecimento, currículo e ética. *In*: ARANTES, V. A.(org.). Ensino de matemática: pontos e contrapontos. 1.ed. São Paulo: Summus, 2014.
- FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática, São Paulo, v. 7, n. 4, [s. p], mai. 2012. Disponível em:
http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012_curso_47_e_51_-_matematica_-_emersom_rolkouski_-_texto_1.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2023.
- FURGERI, S; SILVA, Y. R. da. Redes. São Paulo: Komedi, 2013.
- MATURANA, HUMBERTO. Tecnologia e realidade. *In*: MAGNO, CRISTINA; PAREDES, VICTOR.(org.). Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MORAN, J. Metodologias ativas uma aprendizagem profunda. *In*: BACICH, L; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica - prática. 1.ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORINI, L. B. M. Ensino aprendizagem de associação de resistores em série com a ferramenta simulador phet: uma proposta didática baseada na teoria de registros de representação semiótica de Duval. *In*: RAUEN, F. J. (org.). *et al.* Linguagem e ensino de ciências e matemática: perspectivas de interfaces. 1.ed. Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2021.
- NÓVOA, A. Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: [s. n.], 2022.

NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E BUSCA POR CIENTIFICIDADE

Aline Aparecida Santana da Silva¹, Fabricia Cezario ²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a natureza e especificidade da Educação Física Escolar, considerando as influências e modificações que sofreu de acordo com os períodos históricos e as abordagens críticas como importante meio na busca pela sua cientificidade. Em paralelo se faz necessário um passeio pela função da escola enquanto instituição social - lugar onde a Educação Física Escolar está inserida - e pelo importante papel do professor em contribuir para a formação da cidadania dos educandos. Sendo a educação um direito de todo cidadão cabe ao educador encorajar esse benefício através de um efetivo trabalho de intervenção pedagógica reflexiva.

Palavras-chave: Educação Física, especificidade, cientificidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Física passou por períodos históricos e transformações, por vezes era entendida como uma disciplina de caráter recreacional a qual prevalecia a prática esportiva, onde os mais habilidosos realizavam as atividades e os demais eram excluídos devido à falta de desenvoltura, contribuindo para a depreciação dessa área de conhecimento. O tecnicismo, a esportivização, o higienismo e a ginástica são exemplos de abordagens que priorizavam a sistematização de movimentos, a promoção e manutenção da saúde, a busca por talentos esportivos e o alto desempenho dos praticantes (SOARES, 1996, p.9).

Era caracterizada como uma atividade preponderantemente prática e a partir disso surge a necessidade de solucionar o problema relativo ao grau de sua cientificidade, a consolidando como campo de saber específico que se relaciona ao caráter pedagógico e científico.

No período de 1961 a 1971 com a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) a atividade de Educação Física era obrigatória nos cursos primário e médio prevalecendo a idade até 18 anos para sua prática. Após dez anos ocorreu uma reforma educacional, onde houve a obrigatoriedade da execução da prática a todos os níveis de ensino e facultativa em alguns casos, foi classificada como atividade na unidade escolar, a qual se relacionava ao saber fazer, não se preocupando com a reflexão diante da execução dos movimentos e o que transcorria na sociedade.

¹ Secretaria da Educação do Município de São Paulo (SME-SP)

² Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)

Na década de 1980, a Educação Física sofreu com algumas críticas demarcando um período de crise, desencadeando falas que retratam a disciplina como uma variedade de conhecimentos, saindo assim apenas do enlace recreacional, constituindo-se de um componente curricular que tematiza a cultura corporal do movimento. (IMPOLCETTO; DARIDO, p.30)

Em 1996 com a reformulação da LDB, a Educação Física foi considerada componente curricular e participante do projeto político pedagógico, como o próprio artigo 26, relata no parágrafo 3-“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. (BRASIL).

Após os períodos citados houve propostas pedagógicas em que a Educação Física foi relacionada com transformações, onde a intervenção deste profissional pudesse orientar processos de ensino aprendizagem.

ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste sentido Saviani (2015, p.2) menciona que “não é possível compreender a educação sem a escola, mas a escola pode ser compreendida independente das demais modalidades de educação”. É um lugar de saber sistematizado, saber elaborado e científico. Sua função é transmitir conhecimentos e habilidades associados a um conjunto orgânico de valores que contribuam para a formação da cidadania dos indivíduos.

De acordo com Neira (2017), sendo a escola um lugar de culturas, seja de professores, alunos, funcionários e gestores, dentro desta perspectiva todos têm o direito de conhecer, fruir e usufruir as diferentes tradições e valores de um povo, porém, para que este fenômeno ocorra é importante que a escola e a Educação Física utilizem-se da natureza e especificidade educacional a fim de ampliar as diversas possibilidades que sintetizam a sociedade.

No ambiente escolar deve-se criar condições para a reflexão, transmissão e assimilação desses conhecimentos através da sistematização dos conteúdos dentro do espaço e tempo pedagógico, esse processo reforça o papel da Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar.

O currículo como sendo um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola com o objetivo de transmitir os instrumentos de acesso ao saber elaborado, é nesse universo que a Educação Física se insere estando em âmbito escolar (Saviani, 2015, p.6).

A reflexão das ações nos leva a atingir a essência do conhecimento, ultrapassando a barreira da aparência e do senso comum construindo formas mais elaboradas de pensamento, o resultado disso é a extinção do praticismo do saber fazer pelo fazer, o movimento com fim no movimento.

A expectativa é que a escola através de ações intencionais necessárias à constituição da humanidade, seja capaz de formar indivíduos que possam operar com os conhecimentos no sentido do seu bem-estar e qualidade coletiva de vida.

Partindo da dialética pedagógica histórico-crítica a qual retrata que o conhecimento deve ter o objeto de transmissão/reflexão, onde o professor precisa intervir dentro de alguma situação que ocorre durante a aula, sistematizando o conhecimento que surgiu no momento, ou seja, a fim de haver uma interação pedagógica-reflexiva, através da ludicidade, jogos, brincadeiras, esportes, dança a fim de dialogar com a cultura corporal que perpassa a execução dos movimentos (Saviani, 2015, p.5).

Pensando no contexto pedagógico, o professor é o elo do conhecimento para o aluno, onde ele necessita partir de problemáticas em que a sociedade está inserida a fim de assimilar efetivamente este saber de forma crítica/reflexiva, onde os sujeitos da aprendizagem possam ser autônomos, conscientes e participativos.

É comum ouvir no meio acadêmico que o professor que trabalha com a prática da ginástica ser chamado de tradicional, porém, não seria incoerente trabalhar a ginástica dentro do contexto escolar, se esta fosse apresentada as possíveis limitações e possibilidades que acarreta o corpo, de forma que as pessoas possam desenvolver uma certa autonomia para a prática da atividade física, favorecendo o conhecimento convencional o que pode ser chamado de cultura corporal. É importante que o educador assemelhe os movimentos da vida cotidiana, do que ocorre em nosso entorno, objetivando codificá-los em saber técnico, científico e cultural a fim de mostrar as transformações históricas que ocorrem na sociedade, seja, no esporte, brincadeiras, ginástica, dança e/ou lutas (Soares, 1996, p.7).

O professor que é aliado ao desenvolvimento da cultura corporal não se preocupa com a realização correta dos movimentos e com o esporte de rendimento, ele entende que o esporte faz parte da cultura corporal, conecta ao contexto histórico, as mudanças que ocorreram e o motivo delas. Devem ser criadas oportunidades para que os alunos tenham autonomia para tomada de decisões que os auxiliem na resolução de situações problemas sobre o contexto de ensino e aprendizagem (Neira, 2017, p.325).

NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O conhecimento científico permite que a Educação Física enfrente seus limites e explore suas possibilidades para ser considerada uma disciplina do currículo escolar, superando a problemática referente ao seu caráter educativo e pedagógico. Sua natureza é a atividade humana de se movimentar, o que a diferencia dos demais componentes curriculares. Privilegia a relação com o saber de domínio, expresso pela necessidade de controlar corporalmente uma atividade, necessita da prática, da dimensão física, da expressão corporal que se revela como conteúdo (De Resende; Soares, 1996, p. 101).

Assim, Lavoura (2020, p.) sob a luz da abordagem crítico-superadora, aponta que o objeto da Educação Física escolar é a cultura corporal que carrega conhecimentos historicamente acumulados que são ressignificados de acordo com o tempo e espaço em que vivemos. Essa cultura se institui e se desenvolve por meio de atividades humanas de jogo, esporte, dança, lutas e ginásticas.

A expressão de cultura corporal tem origem nas teorias críticas e surge em um contexto político e social que luta pela democracia e pela ressignificação do papel da escola. Esse fato leva a Educação Física Escolar a adotar uma compreensão do movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural (Neira, 2017, p.322).

Na perspectiva da cultura corporal as práticas corporais devem proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver uma postura crítica diante da sociedade para que haja problematização, instrumentalização e assimilação crítica dos conhecimentos científicos e culturais.

O ensino da educação física não se limita às qualidades físicas, aos padrões de gestos técnicos e ao desempenho. O objetivo é gerar experiências concretas aumentando o repertório de conhecimentos/habilidades e transformando em linguagens repletas de significados, códigos e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação passou por diversos acontecimentos, inclusive o componente curricular de Educação Física sofreu mudanças em períodos históricos distintos. Enquanto educador não podemos isentar o discente de uma formação cultural plena, delineando a significação do objeto de estudo, a fim de buscá-lo conhecer, compreender e usufruir das oportunidades ofertadas.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) a escola é um direito de todos, para tanto, é primordial que o professor o garanta, proporcionando diálogos que ampliem o repertório cultural, de conhecimento e de habilidades a fim de encorajar cidadãos críticos que saibam dialogar com a cultura que

lhes é apresentada. Assim, cabe ao educador desenvolver um trabalho efetivo através de uma intervenção pedagógica e educativa que permeia um diálogo com a sociedade e/ou comunidade a qual esse aluno se insere.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.
- DE RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. Revista Paulista de Educação Física, p. 49-59, 1996.
- LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 14, n. 25, p. 99-119, 2020.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 15/08/2023.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular: aspectos legais in: Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no PROEF. Albuquerque, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. Cultura Acadêmica, p. 14-27, 2020.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. Pensar a Prática, v. 20, n. 2, 2017.
- SAVIANI, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da Educação. Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>
- SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

NOVOS ESTUDOS REGIONAIS: UMA PROPOSTA DE CARTILHA DE GEO-HISTÓRIAS DO LUGAR EM SANTA HELENA – MA, BRASIL

Neygila Dreia Gomes¹, José Raimundo Campelo Franco²

RESUMO

O estudo focaliza a integração da Geografia com as Ciências Humanas, explorando o que estamos chamando de Geo-histórias do lugar. Propõe-se a criação de um material didático, a cartilha *Minha Querida Pérola do Turí*, destinado ao município de Santa Helena - MA. O material em aprimoramento visa proporcionar aos alunos do ensino fundamental, um aprendizado mais acessível sobre sua comunidade, ao resgatar lembranças, explorar a cultura local e compreender os elementos geográficos da área. Esta produção busca descrever as experiências vivenciadas com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ao elaborar e produzir uma cartilha didática desenvolvida em intercalações de atividades com ensino, pesquisa e extensão. O recurso aborda temáticas de Geo-Histórias locais, sendo uma continuidade de estudos originados em disciplinas acadêmicas, onde desenvolvemos junto ao Subprojeto PIBID: *Geo-Histórias do lugar para uma heterociência dos Estudos Regionais*, onde aguardamos oportunidade para inclusão experimental desse recurso didático nas escolas, na perspectiva de promover compreensões mais significativas sobre o lugar, assim como, de seus aspectos culturais, históricos e sociogeográficos, para que se possa contribuir para o senso de identidade e pertencimento dos estudantes. Utilizou-se bases teóricas relacionadas com a concepção de Geo-histórias utilizadas por Fernand Braudel e embasamentos teóricos direcionados para as metodologias de ensino, enquanto as técnicas de pesquisa e confecção do didático se deram com pesquisas bibliográficas, visitas de campo e utilização de programas computacionais para confecção do projeto de editoração.

Palavras-chave: cartilha de Santa Helena, geo-histórias do lugar, contexto local.

MINHA PÉROLA DO TURÍ: VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DO CONHECIMENTO LOCAL.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente quando se trata das disciplinas de Geografia e História. Uma abordagem essencial para enriquecer o processo educacional é a criação de materiais didáticos direcionados ao contexto local, como cartilhas.

Essas ferramentas educacionais fornecem às crianças informações cruciais sobre sua região, cultura, história, o que não apenas enriquece seu entendimento do lugar onde vivem, mas também fortalece profundamente seu senso de identidade e pertencimento. Segundo Oliveira (2015, p.18):

A educação escolar apresenta-se como um dos pilares da construção da identidade nacional, na medida em que atua na disseminação de uma língua própria, de uma história comum e de alguns valores consensuais por meio dos quais emerge a consciência de que partilhamos gestos, modos de falar, crenças e opiniões semelhantes.

¹ Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

² Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Este empreendimento teve início a partir das nossas investigações conduzidas pelo projeto Atlas do Município: *heterocartografias* e *pravdas* didáticas para as Geografias Outras do Lugar na Baixada Maranhense. Este projeto recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e teve o subprojeto PIBID: *Geo-Histórias do lugar para uma heterociência dos Estudos Regionais* como atividade de extensão juntamente às escolas do município de Pinheiro. As atividades envolveram uma sinergia nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, antes movidos por intenções incubadoras às disciplinas interdisciplinares de Geografia no curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Campus Pinheiro (UFMA - Pinheiro).

Ao explorar a história local, as crianças têm a oportunidade de descobrir fatos históricos importantes, tradições culturais e figuras relevantes de seu local de origem, fomentando um profundo senso de orgulho por sua comunidade e estabelecendo conexões significativas com as gerações passadas.

Incorporamos o uso da ferramenta de design gráfico, chamada Canva. Além de analisar outras cartilhas e materiais disponibilizados em ciclos de disciplinas anteriores através do nosso laboratório de ensino digital denominado de Geoteca¹, com as devidas orientações junto ao Coordenador de área PIBID, que também administra o acervo.

A Enciclopédia dos Municípios (IMESC, 2013), foi a fonte base principal que desempenhou um papel crucial ao fornecer as temáticas norteadoras que nos serviu de matrizes curriculares para implementação dos capítulos. Desta forma, complementamos a proposta por meio de fontes adicionais, acessando a outros diversificados conteúdos da Geoteca e das informações digitais.

A linguagem da cartilha, simplificada e direcionada ao público do ensino fundamental, torna o conteúdo acessível e compreensível. A história local geralmente se liga às situações do cotidiano, ao fazer das pessoas comuns, participantes de uma realidade aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

A cartilha *Minha Querida Pérola do Turí* foi elaborada considerando o cenário específico de Santa Helena, incorporando exemplos e narrativas pertinentes à vivência das crianças.

¹ Espaço virtual criado na época da pandemia Covid 19, como recursos de disciplinas de Geografia, adotado também em atividades de pesquisa e extensão. Nossa Geoteca PIBID é repleta de produtos finais disponibilizados de ciclos de disciplinas pelo professor, coordenador de área. Esse diversificado recurso de consulta, enriqueceu nossa pesquisa e contribuiu para a construção da cartilha.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

As iniciativas adotadas para a elaboração da cartilha baseiam-se em fundamentos teóricos-metodológicos que combinam pesquisas de campo e análises bibliográficas. Segundo Cervo e Bervian (1983, p.55), nas pesquisas bibliográficas busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema ou problema.

Seu processo de produção iniciou-se no segundo semestre de 2022, durante a disciplina de Fundamentos de Geografia, onde o desenvolvimento da cartilha prosseguiu por meio de pesquisa de campo e análises bibliográficas. Dentre as principais referências de pesquisa, destaca-se a fonte-base Enciclopédia do Município e materiais diversificados da Geoteca, assim como, as plataformas *online* como *blogs*, *instagrams* e sites afins, que forneceram informações complementares sobre a região de Santa Helena.

As sequências didáticas utilizadas na disciplina Fundamentos de Geografia, trouxeram um trabalho sistemático em que fomos nos apropriando dos diversos recursos bibliográficos e de editorações, metodologia docente da área da Geografia do nosso curso em que chamamos de “APGeo”, ou seja, “Atividade Prática de Geográfica Interdisciplinar”, cuja culminância acontece na finalização do semestre acadêmico, trazendo como produtos finais, materiais didáticos semiprontos para o uso escolar na base de cartilhas, mapas temáticos ou maquetes com conteúdos das Geo-histórias do lugar.

Nossa abordagem se inspira em premissas da Geo-História pensada por Braudel (1989), onde combinamos abordagens de ambas as disciplinas para embasar a criação de materiais educacionais que podem ultrapassar a abrangência dos dois conhecimentos. Em experiência similar, Ramos (2019, p. 140), destaca que:

Para enfatizar a relevância da criação de materiais didáticos voltados para a região em que os alunos vivem, recorri a fundamentos teóricos associados ao ensino de História e Geografia.

Quando o aluno observa as imagens no livro didático, ele utiliza-se do arcabouço de informações adquiridas com a família, igreja entre outras vozes. Assim, entendemos que a história presente em seu olhar é uma contrição complexa e múltipla, mas que lhe dá o sentido de entendimento em relação àquele momento da história, ao observar um livro de História apropriamos os conceitos e elementos que pertencem a ele, de maneira que façam sentido com as nossas vivências do passado e por aquilo que tornamos verdade e que dá significado a nossa vida.

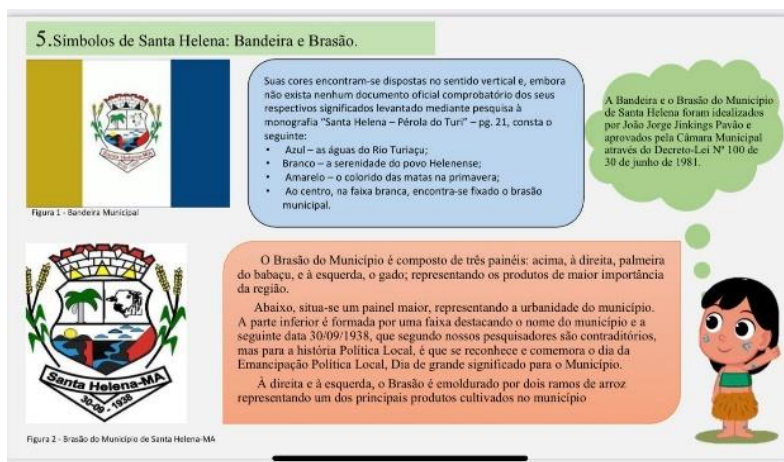
O subprojeto evidencia a importância de produzir material didático específico com meticulosidade, considerando o contexto local, a fim de estabelecer uma conexão significativa entre o conteúdo e as crianças.

A proposta de atlas escolares municipais vem suprir a necessidade de um material específico, que leve os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, como parte da história social (Silva, 2005, p. 10). Nesse sentido elaboramos uma breve descrição que explora a criação da cartilha, ressaltando sua relevância no âmbito educacional (figuras 1,2 e 3).

Portanto, este estudo destaca a necessidade de implementação desses materiais nas escolas de ensino fundamental para aplicação prática e avaliação destas.

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns, participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. OLIVEIRA (2015, p.29).

Figuras 1 2 e 3 – Aspectos da estrutura da cartilha, onde se destacam os detalhes editoriais da capa; da narradora personificada no avatar Helena; e de configuração das propostas iniciais de leituras cartográficas.





Fonte: Gomes, (2022).

Ela preenche uma necessidade ao oferecer aos alunos do ensino fundamental a oportunidade excepcional de explorar conteúdos relacionados ao seu próprio município. É raro encontrar materiais didáticos que abordem o desenvolvimento territorial, geográfico e histórico do município de maneira tão abrangente como essa cartilha faz. Ramos (2019), destaca:

A importância da criação de materiais didáticos que considerem a realidade regional dos alunos, respaldando-me em conceitos teóricos do ensino de História e Geografia. Quando os estudantes analisam as imagens nos livros didáticos, aplicam o conhecimento adquirido por meio de influências familiares, religiosas e outras fontes. Isso resulta em uma interpretação histórica complexa e diversificada, que contribui para sua compreensão dos momentos históricos. Ao examinar um livro de História, eles incorporam os conceitos e elementos presentes, de modo que se relacionem com suas experiências passadas e com suas percepções da verdade, conferindo significado às suas vidas.

A cartilha “Minha Pérola do Turi” é um exemplo inspirador de como a educação pode ser enriquecida quando contextualizada e adaptada ao ambiente local. Ela representa uma valiosa ferramenta para promover a valorização da identidade e do conhecimento local entre os alunos do ensino fundamental. Ao abordar temas geográficos, históricos e culturais específicos de Santa Helena, MA, essa cartilha oferece uma oportunidade única para as crianças se conectarem profundamente com sua comunidade e compreenderem melhor o mundo ao seu redor. Sua implementação nas escolas é essencial para enriquecer o aprendizado e cultivar um senso de identidade e pertencimento entre as novas gerações.

Por fim, estas narrativas se encontram em curso, já que os trabalhos de elaboração didática estão em plena ênfase de produção, aperfeiçoamento e divulgação. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a CAPES pelo refinanciamento da política de bolsas de apoio estudantil e à FAPEMA, que viabilizou o acesso ao financiamento da pesquisa mãe a qual este subprojeto está interligado.

REFERÊNCIAS

Braudel, Fernand. Gramática das civilizações. Tradução Antonio de Pádua Danese. São Paulo Martins. Fontes, 1989.

GOMES, Neygila Dreia. Minha querida Pérola do Turí: conhecendo Santa Helena – MA. Universidade Federal do Maranhão. Produto inicial da disciplina acadêmica Fundamentos de Geografia do curso de Ciências Humanas – História. Pinheiro, 2022.

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. Enciclopédia dos municípios maranhenses: microrregião geográfica da Baixada Maranhense. São Luís: IMESC, 2013.

OLIVEIRA, Amanda dos Reis. Para ensinar história regional: uma proposta de estudo do meio na Fazenda São Bernardino. 2015. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Departamento de História e Economia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA HELENA-MA. Plano Municipal de Cultura de Santa Helena – MA. 2012. disponível em:
<https://docplayer.com.br/63317115-Estado-do-maranhao-prefeitura-municipal-de-santa-helena-ma.html>

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. (Org.) Conhecimento histórico escolar: sujeitos, práticas, suportes. - Maringá: Edições Diálogos, 2019.

O CONCEITO E ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE BELO HORIZONTE E REGIÃO METROPOLITANA DE MG

Carlos Roberto Silva de Araujo¹

RESUMO

Este trabalho buscou sintetizar descobertas de uma tese de doutorado, apresentando alguns dos pontos que se relacionam com a percepção dos professores em relação ao processo de formação continuada. A metodologia utilizada foi a mista, combinando aspectos qualitativos e quantitativos. O objetivo do trabalho principal foi verificar como professores da educação básica promoviam o estudo do laudo médico em seus momentos de formação continuada e como este estudo impactava sua percepção sobre o processo de inclusão escolar e sua prática pedagógica. Já neste artigo o objetivo é apresentar parte dos resultados e as análises referentes à formação continuada de professores. Verificou-se os impactos positivos da formação continuada para a formação do professor e o aprimoramento de sua prática profissional.

Palavras-chave: educação, professores, formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma tese de doutorado que buscou analisar a interação de professores da educação básica com o laudo médico, em seus momentos de formação continuada. Durante a análise dos resultados foi possível distribuir os mesmos em 3 grandes categorias (inclusão escolar, formação continuada e o laudo médico e seu papel no processo de ensino aprendizagem), estas categorias se subdividiram em um total de 38 sub categorias, onde cada uma abordou uma faceta no que tange a relação da formação continuada de professores, a inclusão escolar e o papel do laudo médico neste processo. Neste artigo o objetivo é apresentar parte das descobertas relativas à formação continuada de professores.

Para Demo (2019), a educação é fundamental para o desenvolvimento de um país em desenvolvimento como o nosso. Países considerados emergentes alcançaram esse status quando melhoram suas políticas educacionais, oferecendo à população acesso à educação escolar e universitária de qualidade. Isso é, em grande parte, devido à qualidade dos professores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pode-se dizer que a educação, na atualidade, passa por um processo de constantes mudanças e adaptações, tendo em vista suas características dinâmicas e seu papel intrínseco à formação da sociedade. Nas palavras de Paulo Freire o ser humano é inacabado e que cabe à educação ajudar em sua construção,

¹ SEE/MG; Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi.

por meio da reflexão constante (Freire, 1996). Nesse sentido, a formação continuada de professores é fundamental para a melhoria do ensino, do desenvolvimento docente e da relação professor-aluno.

Para Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), a formação de professores é um processo complexo, que envolve suas concepções sobre a vida, sociedade, escola e educação. Segundo Almeida (2005), a formação continuada inclui atividades realizadas após a formação inicial, visando preparar os professores para suas funções atuais ou novas oportunidades. Abrange ações ao longo da carreira, em diversos espaços e com variados parceiros.

Nas palavras de Libâneo,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

A formação continuada de professores não envolve apenas conhecimentos educacionais ou práticas pedagógicas. O desenvolvimento pessoal e profissional é crucial, podendo ser limitado ou ampliado pela situação de trabalho e pelo contexto profissional, que pode possibilitar ou impedir o progresso na carreira docente (Imbernón, 2006). De acordo com Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), formar-se é um processo contínuo de desenvolvimento por meio das relações culturais. Franco (2019) reitera essa visão, afirmando que a formação é um processo dialético e circunstancial, portanto contínuo.

Conforme destacado por Freire (1996), a formação continuada do professor tem um papel fundamental na promoção de uma reflexão crítica sobre metodologias e processos de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, a discussão sobre a capacitação contínua docente tornou-se particularmente relevante a partir da década de 1980, quando os professores passaram a desempenhar novos papéis, tornando essa formação uma questão central na educação (Imbernón, 2010).

A formação de professores é geralmente dividida entre inicial e continuada. Esta última ocorre após a conclusão da formação inicial, com o objetivo de desenvolver continuamente o perfil profissional docente. Entende-se como formação inicial a graduação e habilitação prévias à atuação, e como formação continuada as atividades realizadas ao longo de toda a carreira (Carleto; Guimarães, 2015).

Os autores salientam que a formação continuada é de fundamental importância para a construção da identidade profissional do professor. A formação docente,

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém

nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação (Guimarães, 2011, p. 275).

Uma formação baseada em pressupostos reflexivos permitiria aos professores participassem ativamente na reflexão sobre reformas escolares e na criação de teorias baseadas em sua própria prática. Desta forma, a formação seria responsável por desenvolver atitudes e habilidades que ajudem os professores a aprender com sua própria experiência (Carvalho; Gewerc, 2019). Segundo Candau (2016), a formação contínua deve ser fundamentada nos conhecimentos adquiridos pela prática, pois é a partir daí que o professor pode estabelecer uma conexão com os saberes curriculares. Esses conhecimentos adquiridos na prática constituem a cultura docente em ação.

Uma formação reflexiva permitiria aos professores participarem da reflexão sobre reformas e criação de teorias com base na própria prática. A formação desenvolveria atitudes e habilidades para aprender com a experiência (Carvalho; Gewerc, 2019).

Candau (2016) defende que a formação continuada deve considerar os conhecimentos da prática, conectando-os aos saberes curriculares. Imbernón (2006) aponta que a formação continuada integra-se à vida dos professores. O desenvolvimento profissional envolve profissionalidade e profissionalização. A primeira relaciona-se à aquisição de conhecimentos para a docência. A segunda, à interpretação da própria atuação (Franco, 2019). Para Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional visa melhorar habilidades, crenças e conhecimentos, unindo dimensões pessoais, coletivas e institucionais.

O desenvolvimento profissional docente é um processo complexo que integra a formação inicial, a formação continuada e os componentes da prática profissional. Requer reflexão constante entre teoria e experiência de ensino, identidade e conhecimento profissional, condições de trabalho e progressão na carreira, bem como engajamento com a categoria, a instituição e a construção histórica da profissão.. “Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde possa ser exercido” (Imbernón, 2010, p. 48).

De acordo com Suanno (2019), a formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser entendidos como processos contínuos e relacionados, embora distintos. Ambos contribuem e/ou afetam a construção da identidade profissional. Para Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010), a formação envolve compreender as relações entre os conhecimentos em termos de ideologia, política etc. Sua incorporação depende de fatores individuais, interações sociais e contextos culturais.

Já Demo (2019), destaca que o professor não é o único responsável pelo desempenho dos alunos, devido às condições de trabalho e formação, mas é um fator importante de melhoria, como mostram

experiências bem-sucedidas. Salários baixos geram baixa autoestima e abandono da docência. O professor é fundamental para o século 21. Ele deve ser valorizado, pois influencia a dignidade social. Um professor excluído não pode incluir ninguém.

ASPECTOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 5707/2006 estabeleceram que a formação continuada de professores é um direito e uma obrigação, visando melhorar a qualidade dos serviços prestados à população. A formação deve ser constante e focada nas demandas locais. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, atualizada em 2013, determina que professores da educação básica tenham formação superior em licenciatura. Além disso, garante a esses profissionais "formação continuada em serviço, em instituições de educação básica e superior" (BRASIL, 2013).

Os Planos Nacionais de Educação (PNE's) de 2001 e 2014 enfatizam a importância da formação continuada para que os professores acompanhem as mudanças da sociedade. Incentiva programas das esferas públicas e o uso de tecnologias para aprimorar a capacidade docente de interagir com a realidade escolar. A Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, entendida como fundamental para a profissionalização docente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece conhecimento, prática e engajamento como pilares orientadores, e reconhece o professor como responsável pelo desenvolvimento dos alunos.

Parafraseando Araújo; Silva; Silva (2019), no que tange à legislação, os professores em exercício têm o direito a uma formação contínua, entendida como um processo que evolui ao longo da carreira. Esta formação pode ser proporcionada pela escola, pelo sistema educacional em que atuam ou procurada pelos próprios professores.

Muitas Leis e ou programas, existentes, ativos ou não, não foram citados. Contudo, acredita-se que o pequeno percurso legislativo, aqui demonstrado, mostrou que a formação continuada é uma preocupação das esferas legislativas, que há certo empenho em concretizar ações para este propósito e que o professor ainda é o principal agente de sua própria formação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no trabalho original foi uma abordagem mista, combinando análise qualitativa e quantitativa. Participaram 24 professores residentes em Belo Horizonte e região metropolitana, sendo 13 atuantes no ensino fundamental e 11 no ensino médio. Este grupo foi avaliado em dois momentos distintos, formando uma amostra pareada.

A pesquisa ocorreu em duas etapas: na primeira, aplicou-se um questionário on-line com 42 perguntas abertas e fechadas. Após a intervenção, os professores responderam a outro questionário on-line, dessa vez com 38 perguntas. Também foi realizado um grupo focal com 14 professores da amostra. Além disso, aplicaram-se testes estatísticos não paramétricos, buscando melhorar a qualidade das análises. Os dados qualitativos foram examinados por meio de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Concluídas as etapas, os resultados puderam ser analisados e definidas as categorias, com base nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de Formação continuada na perspectiva da amostra pesquisada

A formação continuada dos professores constitui um tema de relevância significativa no campo educacional contemporâneo. A sua importância é ainda mais destacada quando consideramos a necessidade crescente de adaptar as práticas pedagógicas a uma diversidade cada vez maior no ambiente de aprendizagem. Com base nas respostas fornecidas pelos professores, podemos apresentar três categorias principais relacionadas à formação continuada dos professores participantes da pesquisa. Sendo: busca por conhecimento e atualização; aprimoramento profissional e valorização e motivação profissional.

A formação continuada de professores envolve a busca constante por novos conhecimentos e a atualização permanente, visando acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas na educação. Também inclui o aprimoramento profissional por meio do desenvolvimento de habilidades específicas e da adaptação à realidade em constante mudança da sala de aula, com o objetivo de alcançar uma prática pedagógica mais eficiente. Além disso, a valorização e motivação dos docentes são fatores cruciais, impulsionando o engajamento na busca contínua por aprimoramento. Os professores destacam a importância de não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também de se sentirem valorizados e estimulados nesse processo de formação continuada.

A formação continuada, portanto, é vista como um processo abrangente que não se limita apenas à aquisição de conhecimento. Na visão dos professores, ela também abraça um sentimento de valorização pessoal e o estímulo para a busca incessante de desenvolvimento. Conforme aponta Freire (1996), a busca por adquirir novos conhecimentos é fundamental para garantir uma prática pedagógica eficiente e eficaz. Essa busca contínua de conhecimento reflete o compromisso dos professores em se manterem atualizados e oferecerem uma educação de qualidade aos seus estudantes.

Além disso, percebe-se a ênfase dada ao aprimoramento profissional, com destaque para a adaptação à realidade da sala de aula e a busca por habilidades específicas. Nesse sentido é crucial que o aprimoramento profissional dos professores esteja em sintonia com as demandas dos estudantes e as mudanças constantes no cenário educacional (Nóvoa, 1995). Os professores reconhecem a importância de se adaptarem às demandas da diversidade de estudantes e buscam o desenvolvimento de habilidades específicas para atender às necessidades individuais.

Nas palavras de Tardif (2017), a valorização e a motivação profissional desempenham um papel fundamental na formação continuada, estimulando o comprometimento do professor em buscar constantemente aprimoramento. Assim, a busca constante por conhecimento e atualização reflete o sentimento de valorização dos professores e sua motivação para oferecer um ensino de qualidade.

As inferências apresentadas destacam a importância crucial da formação continuada como um processo contínuo e sistemático que abrange a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a valorização e a motivação profissional. Os professores entendem que, em um mundo onde a educação está sempre evoluindo e a necessidade de acompanhar transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas é imprescindível para prover um ensino de qualidade, a formação continuada assume uma complexidade multifacetada. Esta abrange desde a atualização constante de conhecimentos, passando pela busca individual de aperfeiçoamento, resposta às demandas educacionais contemporâneas, até a melhoria da prática profissional. Esta visão abrangente e complexa da formação continuada é essencial para garantir uma educação de qualidade que possa se adaptar à diversidade e complexidade do século XXI.

Aspectos da formação continuada na perspectiva dos professores participantes da pesquisa

Na complexidade do ambiente educacional contemporâneo, a formação continuada de professores torna-se uma necessidade presente e um fator crítico para o sucesso do processo de inclusão escolar. Quando questionados sobre a vivência de momentos de formação continuada de 62.5% da amostra (15 professores) pontuaram tentar desenvolver uma rotina voltada para esta formação.

O Apoio Institucional à Formação Continuada foi um ponto abordado pela análise dos dados coletados e retrata um cenário desalentador no que diz respeito à formação continuada dos educadores. Grande parte dos professores (62,5%) relatou não receber o suporte adequado por parte de suas instituições para um treinamento contínuo condizente com as demandas de sua realidade (Libâneo, 2001). Esse quadro apresenta-se ainda mais preocupante ao se considerar que a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, cujo foco está no ensino-aprendizagem eficaz e significativo (Freire, 1996). Este aspecto está em linha com os estudos de Veiga (1996); Garcia (1999), que ressaltam a necessidade de apoio institucional adequado para uma formação continuada eficaz e efetiva.

Outro ponto importante trazido na pesquisa foi a conexão com a Prática e Realidade Escolar. Muitos professores expressaram a falta de relevância prática dos cursos oferecidos e uma desconexão entre as formações oferecidas e sua realidade escolar. Tal premissa reitera a pesquisa de Saviani (2007), que destaca a necessidade de contextualizar a formação continuada à realidade escolar e que seja diretamente aplicável ao contexto da sala de aula.

Por fim, destaca-se o Acesso e Oportunidades para a Formação Continuada. Muitos professores, da amostra, destacaram a falta de formação específica para suas necessidades e a falta de oportunidades para a formação continuada. A falta de tempo é outro obstáculo à formação continuada identificado nas respostas.

Como colocado por Zeichner (1993), a formação continuada dos professores precisa ser personalizada e adaptada às necessidades individuais e contextuais de cada educador. Já Nóvoa (1995), enfatiza a importância do acesso igualitário às oportunidades de formação continuada. Relativo ao fator “tempo” Freitas; Kuenzer (2002), indicam que a falta de tempo é uma das principais barreiras à formação continuada. Tais colocações corroboram as falas dos professores da amostra.

Como visto nos resultados, há deficiências na formação continuada, como falta de aplicabilidade prática e ausência de formações específicas. Libâneo (1998) enfatiza a importância de uma aprendizagem significativa e conectada ao contexto. A desconexão entre formação e realidade docente também foi uma preocupação. Saviani (2007) aponta que a falta de relevância prática prejudica a formação. Nóvoa (1995) destacam a necessidade de contextualizar a formação à realidade escolar e proporcionar acesso igualitário a essas oportunidades.

No entanto, apesar desses desafios, é notável que alguns professores tenham demonstrado proatividade em buscar oportunidades de aprendizagem autônoma, um comportamento que Pimenta (1999)

considera essencial para a formação continuada. Porém, o apoio institucional limitado, como muitos professores apontaram, é um obstáculo que precisa ser enfrentado. Nesse sentido, os dados coletados sinalizam uma carência significativa em relação à formação continuada dos professores e apontam para uma necessidade premente de revisões e melhorias na formação continuada dos professores, levando em consideração a importância de abordagens práticas, alinhadas às realidades individuais das escolas e seus professores.

Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, e sim proporcionar condições para a construção do saber pelos estudantes. Entretanto, mais da metade dos professores encontra obstáculos para realizar a formação continuada, como excesso de trabalho e desconexão da teoria com a prática. Tardif (2017) defende que a formação continuada deve considerar os conhecimentos da experiência profissional para conectar-se à realidade docente. Os resultados apontam desafios como a carga de trabalho e a necessidade de alinhar a formação às práticas reais de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar aspectos relacionados à formação continuada de professores, com base em uma pesquisa que envolveu participantes da educação básica da cidade de Belo Horizonte e Região metropolitana. Inicialmente, observou-se que os docentes compreendem a formação continuada como um processo abrangente, que visa a busca constante por conhecimento e aprimoramento profissional, de modo a acompanhar as demandas educacionais contemporâneas. Muitos reconheceram suas limitações, mas também o potencial desta formação em agregar conhecimentos essenciais ao desenvolvimento profissional docente. Também foi destacada a importância da valorização e motivação profissional nesse contexto.

Apesar da relevância atribuída à formação continuada, constatou-se, pela análise dos dados, que os professores enfrentam diversas dificuldades nesse processo formativo, especialmente: falta de apoio institucional adequado; desconexão entre os cursos oferecidos e a prática docente; e escassez de oportunidades para formações direcionadas às suas necessidades específicas.

No que se refere ao arcabouço legal, observou-se que as diretrizes e políticas educacionais buscam garantir o direito à formação continuada. No entanto, na prática, os professores ainda encontram obstáculos significativos para efetivar esse direito. Diante do exposto, ressalta-se a necessidade de promover iniciativas formativas que aproximem a formação continuada do contexto vivencial de cada

professor e instituição de ensino, por meio de abordagens personalizadas, práticas e adequadas à realidade local.

Conclui-se que o professor possui papel fundamental em buscar, de forma autônoma, seu desenvolvimento profissional. Contudo, as instituições educacionais e os sistemas de ensino também devem oferecer suporte e oportunidades efetivas para que a formação continuada se concretize de maneira significativa. A qualificação docente permanente é essencial para aprimorar a educação, devendo seu caráter multidimensional ser considerado nas políticas e práticas vigentes.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA; L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- ARAUJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ea8ufjr>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394/06. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CANDAUI, V. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. Revista Cocar, Belém, Edição Especial no.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016.
- CARLETO, E. A.; GUIMARÃES, S. A formação continuada como espaço de formação leitora. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/30771/17479>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- CARVALHO, C.; GEWERC, M. A superposição da formação inicial e permanente: a experiência do pró-saber. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- DEMO, P. Discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C.; KUENZER, A. Z. Formação de profissionais da educação, economia e trabalho: algumas notas sobre o papel das novas tecnologias de informação e comunicação. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 226-247, set. 2002.
- GARCIA, C. M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES, S. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo 'Perspectivas. In: GUIMARÃES, S.; GATTI, D. Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

- IMBÉRMON, F. Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SUANNO, M. V. R. Formação de professores e desenvolvimento Profissional: processos permanentes e imbricados. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). Repensando a didática. 14 ed. Campinas: Papirus, 1996
- ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

O CURSO DE PEDAGOGIA DENTRO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leila Pio Mororó ¹ Reginaldo de Souza Silva ²

RESUMO

Este texto apresenta os resultados parciais de uma investigação cujo objetivo foi o de avaliar o formato atribuído ao curso de Pedagogia oferecido por uma instituição pública do estado da Bahia dentro do Plano Nacional de Formação de Professores, Parfor. Como instrumento de coleta dos dados foi utilizada a análise de documentos produzidos no interior da instituição e no âmbito do curso analisado. O referencial teórico-metodológico de análise teve como ponto de partida as categorias de conteúdo antagônico, defendidas no interior dos dois modelos de formação de professores tradicionalmente em luta no Brasil, são elas: Prática e Trabalho Docente. Até o momento, a análise dos dados tem permitido concluir que o modelo de formação dos cursos de pedagogia vinculados ao Parfor da intuição avaliada aproxima-se em sua concepção do modelo neotecnista de formação de professores, divergindo, em vários aspectos, dos cursos oferecidos regularmente. Por contradição, essa duplicação, se por um lado tem contribuído para reforçar as desigualdades de formação dos docentes da educação básica, por outro lado tem permitido a humanização dos professores e profissionais da educação, os quais, sob outras condições, não conseguiriam alçar ao ensino superior em uma universidade pública.

Palavras-chave: política de formação de professores; pedagogia; parfor

INTRODUÇÃO

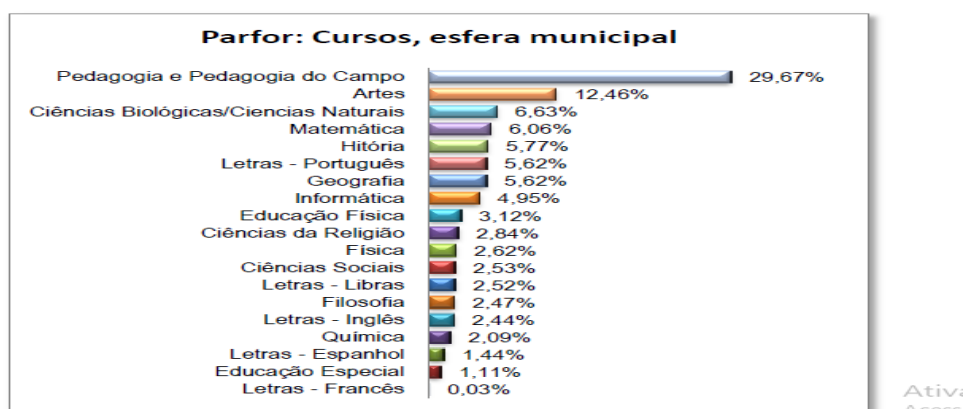
Em 2009, a aprovação da Política Nacional de formação de Professores, instituída por meio do Decreto 6.755, trouxe significativas mudanças na condução da coordenação nacional da formação inicial dos professores da educação básica que já atuavam, mas que ainda não estavam adequados aos preceitos legais instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Uma dessas mudanças foi a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor por meio da Portaria Normativa nº 09/2009, cujo objetivo inicial era o de ofertar cursos superiores nas modalidades de primeira e segunda licenciaturas e curso de formação pedagógica a professores da Educação Básica pública que não tinham a formação mínima exigida.

Focado nas regiões brasileiras onde o número de docentes sem formação em nível superior era mais significativa, o Parfor resultou atender quantitativamente mais aos docentes das redes públicas municipais das regiões do Norte e Nordeste que ainda não tinham universalizado a municipalização dos anos finais do ensino fundamental, atendendo, portanto, a formação de docentes que atuavam nos anos iniciais dessa etapa da educação básica e a Educação Infantil.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Segundo o Relatório de Gestão do Diretório de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, da Capes (2014), as redes municipal e estadual demandaram, juntas, no ano de 2014, um total de 353.779 vagas, sendo que, deste quantitativo, 61,95% corresponde à rede municipal e 38,05% a rede estadual. Tal demanda, e considerando que desde 2006 o curso de Pedagogia¹ passou a ser o curso responsável pela formação desses profissionais do magistério, a maior demanda dentro do Parfor se tornou pelo curso de Pedagogia que liderou as solicitações de oferta de vagas, entre 2009 a 2013, com 29,67%, seguido do curso de Artes com 12,46%, das redes municipais.



Fonte: Capes, 2014

A alta demanda pelo curso de Pedagogia, entretanto, é anterior ao Parfor. No estudo sobre o crescimento dos cursos de formação de professores entre 2001 e 2006, Gatti, André e Barreto (2011) verificaram que o aumento na oferta nos cursos de Pedagogia chegou a 68%, enquanto que os outros cursos somaram, juntos, 52% de aumento no mesmo período. Com relação às matrículas, o crescimento ficou em 37% nos cursos de Pedagogia, o que o fez ocupar o 3º lugar entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas. Essas matrículas estavam concentradas em instituições privadas, onde o curso de Pedagogia detinha 64% das matrículas.

Outro dado relevante apontado pelas autoras, e que impacta diretamente nas questões relativas ao projeto de formação oferecido, é o fato de que, enquanto 74% dos cursos de bacharelados se dão no formato presencial, 50% dos cursos de licenciatura estão sendo ofertados na modalidade à distância – EaD, sendo o curso de Pedagogia o curso a ocupar o 1º lugar em matrículas nos cursos dessa modalidade (Gatti; André; Barreto, 2011, p.103). Apesar desse estudo já ter mais de uma década, o cenário quanto a oferta de cursos

¹ Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006

de licenciaturas em instituições privadas e sua modalidade de ensino não mudou, pelo contrário, se acentuou.

Em pesquisa realizada em 2021 no Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao período de 2011 a 2019, Rodrigues e Mororó (2021), identificaram no Brasil uma expansão geral de 40,5% nas matrículas dos cursos de licenciaturas na rede privada, sendo a Educação à Distância a maior responsável por esse crescimento. Segundo os autores, nesse mesmo período, as matrículas nos cursos de licenciatura do setor público cresceram 24,4%. Para Seki, Souza e Evangelista (2019), tal crescimento revela como nos cursos de formação de professores da educação básica houve uma expansão privado-mercantil, sendo o protagonismo da formação paulatinamente transferido das instituições públicas para a esfera privada.

O Parfor, portanto, assume nesse cenário um papel importante na formação dos professores em exercício da profissão e que atuam nas redes municipais de regiões distantes dos grandes centros, uma vez que são cursos desenvolvidos, em sua maioria, de forma presencial e por instituições públicas de ensino superior.

A análise proposta neste texto recai, porém, sobre o formato dado aos currículos dos cursos de pedagogia oferecidos pelo Parfor, considerando suas características de serem destinados a docentes em exercício e, em boa parte, fora da sede das instituições responsáveis.

O CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao realizar pesquisa bibliográfica a respeito da produção acadêmica sobre o curso de Pedagogia, Alves (2019) revelou que, na análise dos currículos e dos projetos dos cursos de Pedagogia/Parfor, as discussões contidas nas pesquisas apresentam a formação desenvolvida nesse programa enquanto “fabricação do aluno Parfor/Pedagogia”, ou um modelo de profissional, uma formação engessada e tradicional, revelando um modelo de formação prescrita por disciplinas generalistas, descritas paradoxalmente como estratégia interdisciplinar para formação emergencial de professores. Como justificativa para tanto, os currículos analisados pelos diferentes pesquisadores revelam, segundo Alves,

a diversidade de carga horária; os formatos em que são ofertadas as turmas (aulas semanais, aulas somente nos finais de semana, aulas somente noturnas, entre outros);

as convergências e divergências entre os PPC na formação do pedagogo, especialmente quando se compara aos cursos regulares de Pedagogia nas questões das cargas horárias dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Alves, 2019, p. 84)

Há, portanto, indícios na literatura de que os cursos de Pedagogia oferecidos pelo Parfor, baseados na justificativa de que se trata de uma formação dentro de um programa emergencial e provisório, tendem a ser menos rigorosos quanto à formação teórica, valorizando mais a forma do que o conteúdo próprio da Pedagogia (educação, prática pedagógica e escola), flexibilizando a carga horária de formação principalmente a partir do recurso de sua equiparação com a experiência do docente em formação.

Tais constatações levam a supor a existência não apenas de currículos diferentes para um mesmo curso (porém com públicos distintos), mas também de modelos diferentes de formação de professores em uma mesma instituição. Essa duplicação de modelos, na perspectiva de alguns pesquisadores da área, tem como origem as próprias imprecisões contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – do curso de Pedagogia. Viana (2018), por exemplo, destaca que as imprecisões teóricas e conceituais em relação à docência e a sua ampliação nas DCNs, tem contribuído para a construção nos cursos Pedagogia de conhecimentos baseados no subjetivismo, na prática pela prática, sem romper os limites do campo empírico. O que tem gerado, segundo a autora, a diminuição do ensino como atividade fundamental nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, “o desprestígio acadêmico e a desvalorização profissional” (Viana, 2018, p.97).

Esse desprestígio acadêmico e a desvalorização profissional não se dão, porém, à parte do contexto da expansão retratado na introdução deste texto. Pelo contrário, estão relacionados entre si e se retroalimentam.

A pesquisa apresentada neste texto tem como ponto de partida as categorias de conteúdo antagônico, defendidas no interior dos dois modelos de formação de professores tradicionalmente em luta no Brasil, são elas: Prática e Trabalho Docente.

No modelo hegemônico, a noção de prática está associada aos princípios do pragmatismo, sob os quais, o que é imediato assume o protagonismo na caracterização do trabalho docente. Já no modelo de formação antagônico a esse, a prática não é apenas a ação, mas o resultado da síntese possível entre o pensar e o agir consciente, sendo ela mesma o ponto de partida para a construção do trabalho docente e o seu ponto de chegada. Trabalho, portanto, seria resultado e resultante.

Segundo Maués (2003), o primeiro modelo se tornou global, isto é, uma tendência mundial (o que reforça a condição de ser classificado como hegemônico) e se desenvolve a partir de políticas cuja a formação de professores tem estreita relação com a profissionalização passando a ser iniciada em cursos da educação superior (universitarização/profissionalização), o que justificaria, desta forma, a expansão dos cursos de Pedagogia como sendo o responsável pela formação inicial de professores para atuar nas duas primeiras etapas da educação básica. As outras características seriam a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação para a competência, a formação continuada e a educação à distância.

O segundo modelo tem origem na trajetória do movimento dos educadores em luta pela sua formação, representada aqui pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que defende uma “concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.” (Freitas, 2003).

Baseado nesses pressupostos, como instrumento de coleta dos dados, a pesquisa tem utilizado a análise de documentos produzidos no interior da instituição e no âmbito do curso analisado. Nesse momento da investigação, foi realizada a primeira análise dos projetos dos cursos de Pedagogia do Parfor de uma instituição pública de ensino superior, com o objetivo de investigar a concepção de formação do pedagogo ali presente, confrontando as informações ali contidas com a Resolução nº 01/2006 do CNE/CP que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CONVERGÊNCIAS OU DIVERGÊNCIAS ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO

Com o objetivo de analisar o projeto pedagógico do curso – PPC - de Pedagogia oferecido através do Parfor, tomou-se como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), elencando convergências e divergências entre o que ali está posto como legal e o processo formativo descrito no projeto de formação do curso da instituição investigada.

O PPC é uma exigência legal para qualquer processo de regulação dos cursos superiores e, do ponto de vista institucional, deve servir para orientar a prática pedagógica do curso, uma vez que nele deverão estar explicitados a estrutura curricular do curso, o perfil do profissional que se pretende formar, as atividades complementares, os estágios e tudo mais que se referir ao desenvolvimento do curso.

Na instituição investigada, um único PPC tem sido utilizado para a abertura de todas as turmas do curso de Pedagogia dentro do Parfor. Desde o primeiro ano de implementação do programa na instituição

(2010) até o ano de 2018 foram implantadas 28 turmas na sede e 17 turmas em polos fora da sede da instituição. Atualmente mais duas turmas do curso de pedagogia estão em andamento: uma na sede e outra em um polo. Trata-se, portanto, de um longo período (2010 a 2023) de oferta do curso através de um programa, originalmente concebido para ser emergencial e provisório.

Outro dado relevante a ser considerado sobre a uniformização do PPC para os cursos de Pedagogia dentro do Programa diz respeito ao índice de evasão de aluno. Nos dados levantados por Alves (2019) em pesquisa realizada sobre o Parfor na instituição investigada, no período de 2010 a 2018, o curso de pedagogia, nesse período, “ao todo, [tinham sido] 673 matrículas, 169 desistentes (25,1%), 293 concluintes (43,5%) e 211 cursistas (31,4%) ainda se encontravam em processo de formação”. Alerta a autora, que, apesar do índice de desistência ultrapassar a um quarto da matrícula, não havia na instituição registro de nenhuma avaliação a esse respeito. Se a quantidade de matrículas (673) for dividida pelo número de turmas oferecidas (45) nesse mesmo período, a média de matrícula por turma foi de 15 alunos, limite considerado mínimo pela Capes nos últimos editais para a formação de turma. Repetindo a divisão pelo total de matrículas abstraído do quantitativo de desistência (504), a média de alunos por turma nos cursos de pedagogia pelo Parfor na instituição cai para 11,2 alunos, o que pode ser considerado uma quantidade muito aquém da viabilidade de manutenção de cursos superiores, sejam eles desenvolvidos de forma especial ou regular qualquer por uma instituição. Tal situação deveria ter provocado na instituição não apenas uma avaliação sistematizada sobre a viabilidade dos cursos dentro do programa como também uma análise dos aspectos pedagógicos nele envolvido. As pesquisas sobre o Parfor têm apontado que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos tem sido aquelas relacionadas à conciliação entre a extensa carga horária de trabalho e o tempo de estudo.

No regime de colaboração que circundou o Parfor, caberia aos estados e municípios que aderissem ao programa proporcionarem as condições logísticas para que a formação se efetivasse. Infelizmente, a maior parte dos municípios, mesmo sendo os responsáveis por solicitar a formação, indicando através da Plataforma Paulo Freire¹ as demandas de formação (cursos e quantidade) de seu quadro docente, não conseguiram organizar suas redes para garantir a redução de carga horária (ou até mesmo o afastamento para a formação) dos professores por eles autorizados para que as instituições de ensino superior procedessem suas matrículas após aprovação nas seleções especiais do Parfor.

¹ A Plataforma Paulo Freire tem sido a principal fonte de reunião de dados a respeito da demanda declarada de formação de municípios e estados para a elaboração dos editais Capes Parfor, Pibid, residência pedagógica e Proeb. Trata-se de um sistema gerido pela CAPES que permite às secretarias de educação e às IES a gestão de ações vinculadas à políticas públicas de formação de professores. <https://freire.capes.gov.br/portal/>

A formação, desta forma, passou a ser de responsabilidade exclusiva dos próprios professores, exigindo desses esforço financeiro e pessoal, e das instituições de ensino superior adequações pedagógicas que resultaram na redução do tempo de formação e, por vezes, dos conteúdos teóricos, favorecendo os conteúdos técnicos e a valorização da experiência, se aproximando, portanto, do modelo de formação caracterizado por Maués (2003) como sendo o hegemônico e atrelado aos interesses econômicos mundiais de formação de um novo tipo de trabalhador.

No PPC do curso analisado isso se evidencia tanto na duração do curso quanto no tratamento dados às horas práticas. O curso distribui suas atividades formativas numa carga horária de 3.225 horas, ofertadas em 7 (sete) semestres letivos, com tempo de duração de 3 (três) anos e meio de formação), atendendo a carga horária mínima estabelecida na Resolução CNE/CP nº 1/2006 dos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas descumprindo a duração em anos. A carga horária de 3.225 horas foi distribuída em 2.805 (dois mil oitocentos e cinco) horas destinadas às Atividades Formativas; 315 (trezentos e quinze) horas de Estágio Curricular Supervisionado e 105 (cento e cinco) horas de Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento em Áreas Específicas de interesse do aluno. As horas de estágio supervisionado também estão menores do que as 400 horas estabelecidas nas DCNs do curso.

As atividades formativas, segundo o PPC, incluem atividades designadas à pesquisa e atividades práticas de diferentes naturezas, com a finalidade de “desenvolver práticas pedagógicas, que priorizem o enfoque reflexivo sobre a prática docente” (PPC, 2010, p. 38). A perspectiva de prática ali perseguida é algo que deve ser produzido no âmbito do ensino, ou seja, a prática e a pesquisa devem ser entendidas numa conjuntura de conexão, numa proposta de romper com a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo essa o foco de todo o percurso formativo, sendo a pesquisa um processo contínuo dentro do curso no Parfor.

A instituição organiza a carga horária das disciplinas em créditos teóricos, créditos práticos e créditos de estágio, tendo cada um deles atribuição de carga horária diferentes. O crédito teórico tem 15 horas, o crédito prático 30 horas e o crédito de estágio 45 horas. Na análise do quadro de distribuição da carga horária total do curso, aos créditos teóricos somam 1.500 horas (46,5%), os créditos práticos 1.410 horas (43,7%) e os créditos de estágio 315 (9,8%). Em termos percentuais, a diferença entre a carga horária considerada teórica e prática é mínima, mas o problema consiste na indefinição sobre o que seriam os créditos práticos e a utilização desses para se reduzir o tempo de formação junto à instituição e aos docentes formadores. Como as aulas são organizadas para acontecerem durante um final de semana por mês, a ideia da reflexão a partir da ação e a inserção da prática tornam-se ferramentas de redução do tempo de formação. No curso investigado, sem o percentual elevado de créditos práticos, a finalização do curso em 3 anos,

mesmo tendo aulas presenciais todos os dias, seria impossível com a carga horária de 3.225 horas. O que dizer, portanto, de cursos cujos presenciais cujas aulas acontecem somente aos finais de semana ou durante uma semana por mês.

Viana (2018) constatou que os currículos dos cursos de pedagogia, de forma geral, tem deixado de lado a configuração da pedagogia como um campo teórico-prático que a fundamentou ao longo da história, sendo substituído pela ampliação da docência para o espaço não escolar, priorizando a teoria do professor reflexivo e investigador com disciplinas de Pesquisa e Prática que ganham destaque em todo o processo formativo dos graduandos, centrando conceitos mínimos de conhecimentos filosóficos e científicos sobre da educação. Tal esvaziamento pode ser percebido no PPC analisado uma vez que, através da análise das ementas das disciplinas, percebe-se que entre as 45 disciplinas arroladas no currículo, apenas quatro delas apontam para o estudo e aprofundamento dos conceitos filosóficos e científicos da educação. São elas, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Antropologia da Educação, todas concentradas no primeiro semestre. Em percentuais, a carga horária destinada a problematizar a Pedagogia como a ciência da educação seria de 240 horas, ou seja, 7% da carga horária total do curso.

A mesma situação irá se repetir em relação às disciplinas de teoria pedagógica e de construção da compreensão da educação como uma prática política. Essas disciplinas ocupam a carga horária de 240 horas obrigatórias do curso e mais 60 horas da carga horária optativa.

Todo o restante da carga horária de atividades formativas é preenchida por disciplinas de caráter instrumentalizador, resultando em um perfil de curso mais técnico do que científico.

A noção de pesquisa aparece na proposta de curso como sendo o princípio educativo e científico, “base de qualquer processo formativo emancipatório”. Tanto ela como a prática são contempladas em diversas disciplinas (Teoria e Método da Pesquisa em Educação, Seminário Temático de Aprofundamento Curricular I e II; Oficina Temática de Aprofundamento Curricular I e II; e as disciplinas de Estágio e Pesquisa I, II, III e IV) distribuídas nos diversos semestres do curso. Juntas, essas disciplinas correspondem a 675 horas (20% da carga horária total do curso), reforçando a caráter instrumentalizador do curso em detrimento da formação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, a pesquisa encontra-se em andamento e os dados ainda estão em análise. Desta forma, outros elementos, tais como a relação entre o trabalho de conclusão de curso, o estágio

supervisionado e a pesquisa; as disciplinas metodológicas, ainda estão sendo investigados, o que pode, inclusive, produzir novas constatações que reforcem ou se diferenciem das relacionadas até o momento.

É importante ressaltar, porém, que o debate sobre o curso, seu currículo e formas de organização, não pode se dar afastado do contexto de sua produção que é o que tem considerado a formação de professores da Educação Básica como sendo um dos elementos da atual política educacional que tem como motor a preocupação da elevação da qualidade da educação básica, preocupação essa atrelada à nova reestruturação produtiva.

Nesse contexto, a análise do projeto do curso não pode desconsiderar a relação dessa realidade com o ensino superior e com as pressões políticas sofridas pelos municípios para a elevar para o nível superior a formação de seu quadro docente, o que provocou (e ainda provoca) a grande demanda pelo curso de Pedagogia dentro do Parfor. Sem ampliação de verbas para que possa respeitar o tempo de formação de seus docentes, os governos municipais encaram os cursos como sendo uma obrigação de seus docentes e não um dever do Estado e remetem para as universidades a responsabilidade de adequarem o currículo do curso à realidade dos professores em formação, diminuindo as exigências para formação em nível superior que exige, por sua condição de se dar no âmbito universitário, uma sólida base teórica.

Sem dúvida, o Parfor tem cumprido com o seu objetivo principal que é o de oportunizar a formação superior aos professores atuantes na rede básica de ensino pública, mas também evidencia o quanto é preciso de esforço para a melhor definição sobre as atribuições de cada ente federado no regime de colaboração para suprir as demandas da realidade da educação brasileira.

Por fim, outro ponto muito relevante que os estudos sobre o programa tem evidenciado diz respeito ao fato de que, se há evidências sobre uma possível duplicação de modelos de formação dentro da mesma instituição que tem cursos de graduação oferecidos regularmente e os cursos oferecidos através de programas especiais, o Parfor tem contribuído para permitir a humanização dos professores e profissionais da educação atendidos por ele. Esses profissionais, sob outras condições, não conseguiriam alçar ao ensino superior em uma universidade pública. Pode-se, portanto, afirmar que essa tem sido a maior contradição da atual política de formação de professores das redes públicas de ensino, pois, tal como afirma Dermeval Saviani (1991), todo processo educativo, seja ele como for, carrega em si sempre um acento positivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Regina Menezes. O curso de Pedagogia pelo Parfor no contexto da Política Nacional de Formação de Professores. 2019. 126 f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Ba, 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 15 maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educ. e Soc. [on line] dez 2003, vol. 24, nº 85, [citado em 19/09/2023] p. 1095-1124. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?format=pdf&lang=pt>>
- GATTI, Bernardete Angelina; SÁ-BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa [on line]. Mar. 2003, nº 118, [citado em 12/09/2023]. p. 89-117. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4NdW/?lang=pt>>
- RODRIGUES, André; MORORÓ, Leila Pio. Expansão da educação superior e privatização da formação docente: análise das regiões Norte e Nordeste. In: Simpósios Brasileiros da Anpae, nº 02, 2022, Forma virtual. Anais. ANPAE. Disponível em:< <http://simposiosbrasileros-anpae.com.br/SIMPOSIO/Numero2-2022/Resumos/Eixo2/AndreRodriguesGuimaraes-E2.pdf>>
- PPC/PEDAGOGIA. Projeto do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.[omitido]. [omitido], 2010.
- SEKI, Alan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. IN: EVANGELISTA, Olinda et al. Desventuras dos professores na formação para o capital. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 61-106.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 1991.
- VIANA, Marta Loula Dourado. A relação teoria e prática no curso de Pedagogia: uma abordagem histórico-crítica. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

O DIÁRIO DE BORDO COMO POTENCIALIZADOR DA ESCRITA E DA REFLEXÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFJF

Larissa Dias da Silveira Araújo¹, Andréia Francisco Afonso²

RESUMO

Tendo em vista o aspecto tecnicista consolidado nos cursos de Licenciatura em Química e considerando o fato do Diário de Bordo ainda ser pouco abordado durante a formação inicial, buscamos, por meio deste estudo, investigar e compreender as contribuições deste instrumento quando inserido em uma disciplina da Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para tal, por intermédio de uma abordagem qualitativa, 10 licenciandos foram estimulados à construção de seus Diários de Bordo. Após as leituras e análises, os resultados apontam que o Diário de Bordo atuou como potencializador da reflexão da ação pedagógica, da resignificação docente, da evolução e aprimoramento da escrita reflexiva e, além disso, foi o precursor para que os licenciandos realizassem o movimento de autoanálise crítica da própria prática docente. Dessa forma, é inegável sua importância quando atrelado à formação inicial de professores mais reflexivos, críticos e autônomos.

Palavras-chave: Diário de Bordo, Formação Inicial de Professores de Química, Escrita Reflexiva.

O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO FORMATIVO

A linguagem escrita possibilita unir pessoas, culturas e etnias, bem como favorecer trocas de experiências e de saberes por meio da comunicação entre sujeitos e entre estes e o mundo que o cercam. Além disso, ela permite que o indivíduo se expresse de forma mais introspectiva, incluindo suas perspectivas e reflexões sobre inúmeros e variados aspectos corriqueiros. Nesse sentido, quando praticamos o ato de escrever, institutivamente, desenvolvemos uma conduta que suscite e priorize o diálogo, a comunicação, a (auto)reflexão e a (auto)críticidade, para além da experiência vivida. O ato de escrever demanda um olhar para si próprio, de modo que, ao relatar sobre determinada ocorrência, seja possível resgatar e rememorar os acontecimentos transcorridos, assim como registrar sensações, conhecimentos e percepções construídas ao longo do vivido.

É relevante destacar que, dentre as variadas formas de escrita vigentes, é nosso objetivo dar enfoque e discutir sobre a escrita reflexiva. Diferentemente da descritiva, a escrita reflexiva ultrapassa a mera descrição da ação e permite ao indivíduo relembrar e avaliar determinada experiência pessoal, analisando toda a trajetória, vivências, desafios e aprendizagens adquiridas durante o percurso. Portanto, acreditamos que é nessa percepção que se fundamenta a importância da escrita reflexiva na atuação docente, como uma ferramenta capaz de resignificar os registros e vivências, por meio de uma escrita idealizada como um

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

² Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

processo contínuo, subjetivo e inerente a quem a pratica (CAÑETE, 2010; FIORAVANTE, 2014), possibilitando a formação de docentes críticos, reflexivos e autônomos.

Nesse viés, Cabral e Castro (2018) destacam que o curso de Licenciatura em Química, por se encaixar na área de Ciências Exatas e por ainda sofrer forte influência do estereótipo tecnicista, acaba, em grande parte, não promovendo o desenvolvimento da escrita com atributo formativo e reflexivo, quando associada à prática pedagógica. Com efeito, a preocupação de grande parte dos cursos de licenciatura em Química inclui conduzir conteúdos químicos específicos, não priorizando a formação docente. Indubitavelmente, compreender conceitos inerentes à Química não é o bastante – e está longe de ser – no que se refere a qualificação de futuros professores.

Por esse ângulo, nossa pesquisa proporcionou aos licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um momento para que pudessem aprimorar a escrita reflexiva por meio da construção de um Diário de Bordo que, por sua vez, também abriu espaço para que estes manifestassem suas sensações, opiniões, experiências, aprendizagens e reflexões acerca de suas atuações docente, pois “na escrita do vivido o educador vai se aproximando de seu fazer, à medida em que vai construindo a memória compreensiva, aquela memória que não é simples recordação, mas base para reflexão, para a análise do cotidiano educativo e para qualificação da prática” (OSTETTO, 2001, p. 11). A reflexão da prática pedagógica potencializa não somente o diálogo entre os envolvidos no processo (professor e estudante), mas também a própria autoavaliação de sua atuação profissional e, conseqüentemente, a reflexão e reconstrução de suas ações (FIORAVANTE, 2014).

Ao encontro do exposto, a ferramenta, foco deste trabalho, que vem vagarosamente sendo difundida e estudada, é o Diário de Bordo. Na concepção de Souza e Arroio (2010), este recurso, uma vez introduzido no contexto educacional, pode fomentar a reflexão e ressignificação das aulas de Química, além de viabilizar, ao professor, realizar uma análise crítica quanto à sua própria prática pedagógica, bem como a (re)construção de suas aprendizagens. Diante dessa perspectiva, Boszko e Güllich (2016) complementam alegando que o Diário de Bordo:

[...] caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado [...] proporciona, assim, ao seu autor um momento intrapessoal da reflexão, tornando-se, então, um instrumento constituinte e formativo do sujeito. (p.56)

Além do que foi retratado, o Diário de Bordo também pode ser considerado um espaço para o aprimoramento da aptidão da escrita. Entretanto, para que este instrumento atue como potencializador da

formação reflexiva, é necessário que os registros dos futuros professores transcendam a linguagem descritiva do simples e mero relato, e favoreçam uma análise crítica de sua atuação, por meio da utilização de uma escrita majoritariamente reflexiva. Assim sendo, a prática da escrita na formação de educadores para o exercício da docência deve propiciar um espaço de compartilhamento de vivências e aprendizagens (LEITE, 2019).

Ademais, é importante ressaltar que o nosso objetivo central com este trabalho consiste em investigar as contribuições do Diário de Bordo na formação inicial de professores de Química da UFJF, enfatizando sua importância no processo de qualificação de docentes autônomos, questionadores, reflexivos perante sua prática e construtores de sua própria identidade docente.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O referido trabalho foi baseado nos critérios da investigação qualitativa, que se fundamenta na descrição e interpretação de fenômenos, sem mensurar números ou grandezas de uma maneira meramente mecânica (COUTINHO, 2014). Isto posto, seu cerne consiste na compreensão de acontecimentos levando em consideração a vivência e as experiências de indivíduos, assim como suas relações humanas e interpessoais, em determinados períodos, espaços e pontos de vista (MÓL, 2017).

Os dados foram obtidos a partir de um grupo com 10 licenciandos em Química da UFJF, no contexto da disciplina Instrumentação para o Ensino de Química. Adotamos este método de investigação com o propósito de se obter uma construção de dados através de uma investigação profunda e fundamentalmente empírica, baseada na reflexão coletiva da ação e na tomada de decisão (VENTURA, 2007).

Ademais, vale destacar que, devido ao atual cenário pandêmico ocasionado pela COVID-19, as aulas da disciplina supracitada aconteceram de forma remota, no primeiro semestre de 2021, seguindo as diretrizes do Ensino Remoto Emergencial da UFJF. Ao todo, foram ministradas 30 aulas, sendo 21 assíncronas e 9 síncronas, as quais foram gravadas e os licenciandos estimulados a participação.

No primeiro dia de aula, aplicamos um questionário previamente elaborado aos licenciandos em Química, contendo 10 questões, sendo 9 delas abertas e 1 no formato de múltipla escolha. Para isso, solicitamos que todos o acessassem via *Google Forms*, cujo *link* foi enviado no *chat* do *Google Meet* e, para essa ação, disponibilizamos um tempo da aula para a leitura e elaboração das respostas. O objetivo principal com a utilização deste instrumento de coleta de dados foi averiguar as concepções dos licenciandos, suas experiências e vivências prévias no que tange o Diário de Bordo como uma estratégia

formativa e promissora no processo da reflexividade docente. Para isso, nos respaldamos aos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Tendo como base os dados obtidos no questionário, realizamos o planejamento das aulas, visando propor, aos licenciandos em Química, a elaboração de Diários de Bordo na forma de um registro das aprendizagens construídas, de forma a proporcionar uma maior aproximação com a turma, bem como aprimorar a habilidade de escrita, de reflexão e de liberdade de expressão.

Para melhor estruturação e compreensão, fizemos algumas especificações aos Diários de Bordo, sendo que: deveriam conter registros de todas as aulas, síncronas e assíncronas, sendo estes enviados quinzenalmente; sugerimos que cada registro fosse datado, especificando qual aula se tratava com o intuito de situá-los e nos situarmos também; os licenciandos poderiam utilizar outros meios de registros, sem a exigência de se limitarem somente à linguagem escrita; poderiam se sentir à vontade para se expressarem da forma como sentissem necessidade; os registros deveriam ser realizados durante e/ou seguidamente após o desfecho de cada aula da disciplina.

Vale destacar que, a princípio, o nosso objetivo era que os licenciandos adotassem uma escrita mais reflexiva por meio de um processo espontâneo e livre, sem que houvesse um modelo pré-estabelecido, sem regras impostas, e sem obrigatoriedade. No entanto, diante de várias dúvidas, incertezas e indagações no que tange à proposta de construção do Diário de Bordo, sobretudo em relação à linguagem escrita utilizada nos registros, se fez necessário pensar em uma estratégia de intervenção para buscar, de alguma forma, fazer com que a proposta passasse a ter mais sentido e relevância para a turma.

Nesse viés, planejamos uma aula síncrona (Aula 19) direcionada para a temática Diário de Bordo, abordando conceitos, teorias, exemplificações e aplicações sobre o contexto em estudo. O objetivo principal foi esclarecer as dúvidas da turma, buscar superar as dificuldades, trilhar novas possibilidades para a proposta, expor as características, benefícios e aplicações deste recurso didático, assim como despertar o interesse da turma, de forma a estimular escritas mais reflexivas nos Diários de Bordo.

Ademais, os licenciandos prosseguiram com a construção dos Diários de Bordo, cientes da importância deste instrumento na formação inicial como potencializador da reflexão, da ressignificação e da constituição da identidade docente. Dessa forma, os registros escritos após a aula de intervenção (Aula 19), foram analisados com um olhar mais atento e cuidadoso no que diz respeito à evolução da escrita e do processo reflexivo dos futuros professores.

Posteriormente, todo o material coletado foi interpretado e categorizado (categorias criadas a *posteriori*:), de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). As categorias (o Diário de Bordo na formação inicial de professores de Química; transição da escrita descritiva para a reflexiva; autoanálise da formação inicial) serão discutidas a seguir.

O DIÁRIO DE BORDO COMO POTENCIALIZADOR DA ESCRITA E DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Dando início à análise das respostas dos licenciandos no questionário, quando perguntados se possuíam conhecimento ou se já tiveram alguma experiência com o Diário de Bordo, apenas 3 dos 10 assinalaram a opção “Sim”, afirmando terem vivenciado de alguma forma, uma experiência com essa ferramenta em outra disciplina do curso de Licenciatura em Química. Esse resultado corresponde a escassez de trabalhos encontrados na literatura sobre a utilização do Diário de Bordo nos cursos de formação inicial de professores de Química, denotando o quanto este recurso ainda é pouco explorado no âmbito acadêmico.

Cabral e Castro (2018) ponderam que, o fato de o Diário de Bordo ser pouco reconhecido na formação inicial de professores de Química se fundamenta na conjuntura do padrão tecnicista enraizado no curso de Licenciatura em Química, onde se priorizam, em grande parte, conceitos específicos da área. Dessa forma, os autores reforçam que as atividades que envolvem a escrita, de uma forma geral, acabam seguindo uma direção oposta, nas quais não se leva em consideração momentos de reflexão da prática docente, experiências e vivências, pensamentos, sentimentos e ações dos educadores em formação.

Todavia, as respostas e argumentos utilizados pelos licenciandos no questionário nos permitiram constatar que, ainda que poucos tenham experienciado a ferramenta Diário de Bordo durante a graduação, a maioria demonstrou possuir um entendimento pertinente sobre sua definição, atribuições e vantagens. Além disso, foi notório que dos 10 licenciandos, 8 reconheceram as aptidões que esse recurso possui ao ser empregado tanto em sala de aula, quanto no processo de formação inicial, o que nos leva a inferir que os futuros educadores estão atentos com sua qualificação docente.

Entretanto, mesmo ficando acordado que os Diários de Bordo dos licenciandos poderiam ser digitados, ou ainda, digitalizados, caso optassem por representar seus sentimentos e reflexões através de desenhos, rabiscos e/ou colagens, constatamos a predominância de registros escritos, visto que apenas dois licenciandos utilizaram outras formas de representar suas reflexões, por meio de imagens e desenhos. A

ideia inicial era que os próprios estudantes acompanhassem, espontaneamente, a adaptação e evolução de suas escritas e, a partir de então, fossem construindo, de forma gradativa, uma linguagem mais reflexiva e crítica em seus registros, já que, segundo Bremm e Güllich (2022), o Diário de Bordo auxilia no processo de aperfeiçoamento da escrita reflexiva, podendo ser considerado como o nascedouro da reflexão docente. Boszko e Güllich (2016) acrescentam ainda que, ao praticar frequentemente a escrita, “[...] a habilidade reflexiva tende a evoluir, bem como a capacidade crítica e autônoma [...]” (p. 56).

Contudo, notamos uma resistência quanto à proposta de construção dos Diários de Bordo e, além disso, identificamos que a maioria da turma compartilhava uma dificuldade semelhante: se expressar, por meio da linguagem escrita, utilizando uma abordagem predominantemente reflexiva e crítica. Corroborando com o que foi dito, e de acordo com Cabral e Castro (2018), é evidente e indiscutível a dificuldade que os licenciandos, em especial, em Química, possuem de se comunicar por meio da escrita, haja vista o reflexo proveniente da formação obtida na universidade. No entanto, a carreira docente exige do profissional, a capacidade de utilizar a linguagem escrita e de se expressar por meio dela, conforme as competências e habilidades descritas para os licenciados em Química nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001). Além disso, acreditamos que um outro fator determinante no que tange a dificuldade expressa pelos licenciandos em atingir um nível mais profundo da escrita reflexiva, está associado a falta de vivência, retratada por eles no questionário, com o Diário de Bordo.

Após a análise dos primeiros Diários de Bordo, constatamos, inicialmente, que a escrita descritiva das aulas predominava nos registros dos licenciandos, pois notamos escassos momentos em que estes incluíam suas interpretações ou evidenciavam as experiências e reflexões realizadas. Todavia, não nos surpreendemos com este fato, já que eles não estavam habituados com essa forma de linguagem escrita, sobretudo porque o curso de Licenciatura em Química, muitas vezes, tende a estimular escritas mais descritivas, acadêmicas e técnicas (CASTRO; CABRAL, 2018; QUEIROZ, 2001). Estes dois depoimentos (Figura 1), retirados dos próprios Diários de Bordo da turma ratificam o exposto:

Figura 1 - Excerto dos Diários de Bordo de Tereza e Helena, respectivamente.

Quinta-Feira, 20 de maio 2021

Nossa aula de hoje, foi no formato assíncrono, e por isso a Professora Andrea disponibilizou no google classroom; plataforma a qual estamos utilizando durante o ensino remoto emergencial, uma atividade norteadora para a leitura dos pdfs da lei de diretrizes e bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Nesta atividade, foi pedida para que nos alunos, lêssemos esses documentos com a objetivo de identificarmos as finalidades da educação e a compreensão da função dos documentos estudados.

terça-feira, 15 de junho de 2021

Hoje tivemos uma aula síncrona. Primeiramente, a mestranda Larissa pediu para alguns alunos lerem seus Diários de Bordo. Em um segundo momento realizamos a discussão sobre a leitura dos dois textos disponibilizados na aula assíncrona sobre mapas conceituais.

Fonte: acervo das pesquisadoras (os nomes verdadeiros dos participantes foram omitidos para a preservação de suas identidades).

Ao analisarmos os trechos dos registros de Tereza e Helena, verificamos que ambas realizaram uma descrição detalhada dos episódios ocorridos nas aulas, sem englobar suas sensações, interpretações e reflexões. Os resultados obtidos vão ao encontro com os relatados por Leite (2019), que realizou um trabalho com licenciandos em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), utilizando o Diário de Bordo como instrumento formativo. Após leitura e análise dos Diários de Bordo, ela constatou que as escritas iniciais tinham um caráter descritivo ou não-reflexivo, onde grande parte dos estudantes apenas descreveu sobre todos os momentos das aulas.

Nessa perspectiva, é indiscutível a importância da escrita na formação e capacitação docente, especialmente, pelo fato da linguagem escrita fornecer, ao educador, subsídios que o permitam (re)pensar, (re)construir e refletir sobre sua prática pedagógica (BAPTISTELLA, 2015). Diante disso, a escrita reflexiva deve ser inserida no contexto dos cursos de Licenciatura em Química, posto que auxilia os educadores a realizarem um processo de ressignificação e reflexão de suas vivências adquiridas durante o processo de ensino e de aprendizagem, além de atuar como uma estratégia capaz de incitar o docente a buscar conhecer melhor seus estudantes, reconhecendo e respeitando suas individualidades (FIORAVANTE, 2014).

Frente às circunstâncias citadas e perante as dificuldades apresentadas pelos licenciandos, percebemos que as intervenções realizadas contribuíram com o avançar da escrita dos Diários, uma vez que

os futuros educadores, ao perceberem a importância da utilização deste instrumento formativo, passaram a realizar registros de natureza mais reflexiva. A maioria da turma passou a registrar suas impressões, sugestões e aprendizagens sobre as leituras indicadas pela professora e sobre as discussões realizadas durante as aulas síncronas, buscando relacioná-las com suas experiências na Educação Básica e no Ensino Superior, aspecto este que consideramos contribuir na formação de profissionais mais autônomos, críticos e reflexivos.

Na Figura 2, selecionamos alguns registros das licenciandos Tereza e Helena em seus Diários de Bordo que mostram um avanço no sentido de escritas mais reflexivas sobre as aprendizagens adquiridas e, especialmente, da própria atuação docente.

Figura 2 - Excerto dos Diários de Bordo de Tereza e Helena, respectivamente.

Quinta-Feira, 01 de julho de 2021

A aula de hoje, foi no formato síncrono e em seu início realizei a leitura do meu Diário de Bordo, subsequente a isso minha colega [REDACTED] também fez a leitura do Diário dela, e através dessa leitura pude perceber que nossa trajetória como estudantes tem muitas convergências, entretanto, cada um de nós dá um sentido para determinando assunto dependendo da nossa vivência.

Logo, após a leitura começamos a refletir sobre os níveis de pensamento químico, e essa discussão me fez refletir em como é difícil para os professores e para nos futuros professores, esquematizar produzir e elaborar uma aula, uma atividade ou uma experiência, para conseguir atingir aos três níveis de pensamento químico.

E também, refleti bastante, em como é importante nos atentarmos a ordem dos pensamentos, e em como

vamos apresentá-los aos estudantes, pois em tentarmos "simplificar" um conteúdo ou "simbolizá-lo" podemos acabar confundido um aluno.

E refletindo sobre essa aula me fez repensar uma atividade de estágio que avia elaborado, pois, ao tentar simbolizar, trazer uma ideia mais próxima ao cotidiano do aluno, poderia estar o desfocando do verdadeiro significado e talvez o levando a ter uma visão equivocada do conceito.

Portanto, essa aula foi de extrema importância para mim, pois me fez repensar alguns aspectos na minha trajetória docente.



quinta-feira, 26 de agosto de 2021

Hoje nós tivemos uma aula assíncrona, a qual a professora Andréia destinou para finalizarmos as atividades 2 e 3. Como eu já havia finalizado a atividade 3, eu aproveitei o momento para conferir se havia realizado a escrita de todos os dias no Diário de Bordo. Esse foi um momento de refletir como foi importante a escrita do Diário para minha formação e como foi a evolução da minha escrita. Essa será uma ferramenta que eu, com certeza, vou utilizar em outras disciplinas.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A partir da Figura 2, é evidente que as duas licenciandas se mostraram muito preocupadas com a formação e atuação docente, além de terem registrado suas sensações, reflexões e opiniões a partir das discussões e leituras realizadas nas aulas da disciplina. A licencianda Tereza buscou rememorar a temática

da aula elencando com sua atuação no estágio durante a graduação, enriquecendo ainda mais seu registro com reflexões que traziam à tona sua trajetória docente. Helena, por sua vez, alcançou as habilidades de reflexão, de ressignificação e de autoconhecimento de si e de sua prática docente, uma vez que realizou uma autoanálise de sua evolução e atuação profissional.

Além disso, as observações realizadas também coincidem com os resultados apresentados por Leite (2019) que, ao prosseguir com as análises dos Diários de Bordo da turma de Licenciatura em Química da UFFS, a autora também verificou escritas de natureza reflexiva, sendo possível perceber que os licenciandos que utilizaram uma linguagem mais reflexiva em seus Diários estavam veementemente apreensivos e preocupados com sua formação docente e com a dos colegas de classe.

Diante o que foi discutido e de acordo com os excertos apresentados, a princípio, Tereza e Helena, assim como os demais licenciandos, se mantiveram imersas na descrição detalhada da ação e da prática docente. Todavia, à medida que foram praticando a escrita nos Diários de Bordo, e conforme externalizaram seus registros para a turma durante as aulas síncronas, o processo reflexivo das futuras professoras evoluiu consideravelmente. Elas vincularam as leituras, observações e discussões realizadas durante as aulas com suas práticas docentes, colocando suas experiências e percepções em evidência. Este fato corrobora com o que é discutido por alguns autores, como Souza e Arroio (2010), que afirmam que o Diário de Bordo viabiliza, ao docente, um espaço para ressignificação, (re)construção, reflexão e análise crítica no que se refere a sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, é indiscutível a importância deste recurso formativo na formação inicial de professores de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o Diário de Bordo ainda é um recurso pouco conhecido e abordado no âmbito da formação inicial de professores de Química da UFJF. Dentre os fatores que ratificam esse resultado está o aspecto tecnicista consolidado nos cursos de Licenciatura em Química que tende a estimular escritas mais formais, acadêmicas e descritivas (a exemplo, elaboração de relatórios), sem propiciar momentos constantes de reflexão da prática docente.

Todavia, embora a não vivência da maioria dos licenciandos com relação ao Diário de Bordo, e apesar das dificuldades apresentadas e da resistência inicial, o Diário de Bordo foi satisfatório no que tange o processo formativo de professores de Química, já que proporcionou a reflexão, a ressignificação e a constituição da identidade docente. Além disso, viabilizou um espaço de registro de sentimentos,

experiências, concepções, anseios e reflexões por meio do aprimoramento da escrita, o que demonstra a importância de propor práticas que incentivem o ato de escrever e refletir sobre o vivido.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 1ª ed., São Paulo, SP: Edições 70, 2016. 141 p.
- BAPTISTELLA, Bruna Fabiane. *A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?* 2015. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, 2015.
- BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *Bio-grafia – Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, v. 9, n. 17, p. 55- 62, mar./mai. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química*. Brasília, 2001.
- BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Do Diário de Formação à sistematização da experiência: o processo de (auto)formação de professores de Ciências. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, e36558, mar. 2022.
- CABRAL, Wallace Alves; CASTRO, Bruna Manzani Leite de. A importância da escrita na formação inicial de professores de química: um olhar a partir da revisão de literatura e da vivência de uma bolsista do Pibid. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 8, n. 1, p. 670-687, 2018.
- CAÑETE, Lílían Sipoli Carneiro. *O Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. 2010. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.
- COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. 2ª ed. Coimbra, Portugal: Grupo Almedina, 2014. 489 p.
- FIORAVANTE, Ana Paula Gonçalves. *Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivências no curso de Pedagogia da FURG*. 2014. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2014.
- LEITE, Fabiane de Andrade. *Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química*. *Revista Insignare Scientia- RIS*, Cerro Largo (RS): v. 2, n. 3, p. 125-133, ago./out. 2019.
- MÓL, Gerson de Souza. *Pesquisa qualitativa em ensino de química*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 495-513, dez. 2017.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Deixando marcas – a prática do registro do cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- QUEIROZ, Salete Linhares. *A linguagem escrita nos cursos de graduação em química*. *Química Nova*, v. 24, n. 1, p. 143-146, 2001.
- SOUZA, Dirceu Donizetti Dias de; ARROIO, Agnaldo. *Diário de bordo: Fonte preciosa para ressignificação de aulas de química*. In: *Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ)*, XV, Brasília, Distrito Federal, 2010.
- VENTURA, Magda Maria. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. *Revista da Sociedade de*

Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro (SOCERJ), Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL NOS SÉCULOS XIX E XX: DA ELITIZAÇÃO DA ARTE À PROPOSTA TRIANGULAR

Nertan Dias Silva Maia¹

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar as principais propostas oficiais para o ensino de arte no Brasil destacando: a) o século XIX como o período da elitização da arte; a primeira metade do século XX como a modernização do ensino artístico; e o período da ditadura militar como o tecnicismo acrítico no ensino da arte; b) as décadas de 1980 e 1990 como o amadurecimento pedagógico do ensino artístico com os movimentos Educação Através da Arte e Arte-Educação; e c) a Proposta Triangular, elaborada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, como a mais consistente metodologia do ensino de arte incorporada à educação brasileira no século XX.

Palavras-chave: Ensino de arte, Arte-educação, Proposta Triangular.

INTRODUÇÃO

A formação para a docência artística no Brasil, amplamente estudada e reivindicada por pesquisadores da área, constitui um importante problema educacional no que se refere, sobretudo, à sua ausência ou sua fragmentação no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, excetuando-se as licenciaturas em arte que ofertam cursos de qualidade, o que resta em favor da formação artística em nível superior, em grande medida, são disciplinas específicas em cursos de Pedagogia, por exemplo, as quais, de uma forma genérica, munem precariamente os futuros professores da Educação Básica de um relativo conhecimento acerca das metodologias do ensino de arte. Assim, infelizmente, muitas vezes, tais disciplinas são a única referência a esta matéria ao longo de toda a formação docente dos nossos licenciandos. Um dos muitos efeitos negativos dessa carência de formação é a frequente presença de professores não especialistas em disciplinas do campo artístico, seja no ensino superior, seja na Educação Básica, algo que aprofunda cada vez mais o desconhecimento e o preconceito acerca desta matéria.

Mesmo com os avanços ocorridos a partir da atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB n.º 9.394/96), que tornou obrigatório o ensino de arte e proporcionou certa organização curricular para tal ensino na Educação Básica, além de ter incentivado a criação de cursos de licenciatura nas áreas artísticas nas universidades brasileiras, o problema da falta de professores de arte em todo o território nacional ainda persiste e anda longe de ser solucionado. Para se ter uma ideia desse problema, conforme o *Censo Escolar da Educação Básica de 2022*, o percentual de professores com licenciatura completa em áreas artísticas era de apenas 13,3% nos anos iniciais e 9,3% nos anos finais do Ensino Fundamental. Na

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

outra ponta, havia o percentual de 74,5% e 48,6% de professores atuando com apenas nível Médio Normal ou Magistério, respectivamente, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio a situação era ainda mais crítica, pois apenas 3,7% dos professores atuavam com licenciatura completa em alguma área artística, contra 59,5% com ensino médio ou inferior (BRASIL, 2023). Esses dados ajudam a explicar o fato de o ensino de arte na Educação Básica estar sendo ministrado mediante práticas pedagógicas improvisadas e descontextualizadas, que causam importantes distorções conceituais, didáticas e metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro fator que agrava o problema da formação e do ensino artístico no país é a ausência de espaços de mediação cultural e difusão de arte na maioria das cidades brasileiras – principalmente as do interior – como museus, teatros, galerias de arte e instituições culturais. Diante disso, o professor que atua no ensino de arte fica sem alternativas para aprimorar ou iniciar sua formação artística, pois passa a depender de cursos de pequena duração ou de formações continuadas – geralmente precários –, que, por ventura, possam ser oferecidos por órgãos de educação ou eventos acadêmicos ou culturais. Este professor, pode contar ainda com cursos *online*, entretanto, precisa enfrentar a falta de tempo para se dedicar aos estudos e a falta de recursos financeiros para custeá-los, além da indisposição, uma vez que a profissão docente já é bastante sobrecarregada de afazeres.

Esse conjunto de problemas há muito é estudado por arte-educadores em todo o país, como Barbosa (2009, 2005), Coutinho (2002), Duarte Júnior (2006), Iavelberg (1999), entre outros. Todos são unânimes em defender a implantação de mais cursos de licenciatura em artes, de uma reformulação curricular capaz de ampliar a contextualização do conhecimento artístico nas escolas, bem como da instituição de programas sistemáticos de formação de continuada de professores, visando à uma docência artística significativa na Educação Básica. Ações assim poderão aproximar professores e alunos de uma experiência estética contextualizada histórica, social e culturalmente, e de um fazer artístico crítico e reflexivo.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivos apresentar as principais proposições oficiais para o ensino de arte no Brasil nos séculos XIX e XX, destacando as décadas de 1980 e 1990 como o período de amadurecimento desse ensino no país, e enfatizando a Proposta Triangular, elaborada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, como a mais consistente metodologia do ensino artístico implantada oficialmente na educação brasileira no período em tela.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL NOS SÉCULOS XIX E XX

O problema da formação e do ensino artísticos no Brasil sofre os efeitos das recorrentes intervenções político-ideológicas ocorridas ao longo de nossa história, as quais são responsáveis por uma mistificação da arte no imaginário social do país. Mistificação esta, que resultou não só no distanciamento entre a arte e a sociedade, como também na naturalização de preconceitos em relação à formação em arte e a seu ensino. Esses preconceitos, ainda muito presentes na sociedade e nas instituições educacionais do país, enraizaram-se na cultura brasileira desde a Missão Artística Francesa, de 1816, e a Academia Imperial de Belas Artes, primeira instituição oficial de ensino de arte a funcionar no Rio de Janeiro, em 1826. Tais instituições desprezaram o legado estético da arte colonial e do barroco brasileiros, para adotar o ensino acadêmico das *Belas-Artes*, embasado no neoclassicismo europeu e destinado às classes aristocráticas como símbolo de refinamento e lazer. Às classes populares ofereceu-se o ensino de “artes e ofícios” voltado para a indústria e para trabalhos manuais, atividades socialmente desvalorizadas na época (REIS, 2005; BARBOSA, 1978).

De um modo geral, durante o século XIX, a concepção de arte e de ensino de arte pautou-se pela pedagogia hegemônica da educação tradicional, que legitimava conceitos artísticos academicistas cuja finalidade era promover a elitização da arte. No final daquele século é que se iniciou, no âmbito do pensamento educacional brasileiro, uma lenta introdução de metodologias de ensino artístico alinhadas a pedagogias “progressistas”, que objetivavam suplantiar a educação tradicional com uma nova concepção de ensino de arte. O ensino artístico passou, então, a se fundamentar nos métodos intuitivos e ativos, centrados nos sentidos e nas ações dos alunos e embasados nas ideias pedagógicas de figuras como Norman Alisson Calkins, Édouard Claparède, Pierre Bovet, Walter Smith e John Dewey (VALDEMARIM, 2004).

Elaboradas ao longo dos séculos XVIII e XIX pela pedagogia moderna europeia e pelo pragmatismo norte-americano, as metodologias ativas passaram a ser aplicadas na educação brasileira, primeiramente, através de Rui Barbosa, no final do século XIX, e em seguida e com mais propriedade, com o movimento escolanovista, a partir da década de 1930. Este movimento instituiu as chamadas “escolas experimentais” ou Escolas de Aperfeiçoamento, criadas pela Reforma de Ensino mineira de Francisco Campos (1927-1928) para aperfeiçoar professores primários, diretores escolares e assistentes técnicos aos moldes do movimento de renovação pedagógica. Estas escolas representavam símbolos da modernização da educação ante o ensino tradicional e serviam como “laboratórios de pesquisas e experimentação, [para] testagem de novos métodos de ensino” (PEIXOTO, 2003, p. 41). Os ideais escolanovistas influenciaram fortemente a primeira LDB brasileira, Lei nº 4.024 de 1961, que em seu Artigo 38 trata das “atividades complementares de iniciação artística”, sem, no entanto, explicitar o que seriam essas atividades e quais suas finalidades. O

fato é que tais atividades se desenvolviam de forma mista, ora mediante cópias de modelos prontos de “desenhos pedagógicos” ou exercícios de “livre expressão”, ora com ênfase no desenho geométrico (BRASIL, 1961).

No início da década de 1960, com a conturbada situação política por que passava o país, as discussões em torno dos problemas educacionais sucumbiram diante da tomada do poder pelos militares com o malfadado “Golpe de 64”. Com isso, os ideais escolanovistas foram sendo abandonados pelos governos ditatoriais militares e substituídos, a partir da década seguinte, pela tendência pedagógica tecnicista das metodologias de transmissão de conteúdos acríticos sistematizados em apostilas, livros didáticos, cartilhas e tele-ensino. Em 1971, com a reforma educacional, promulgou-se a segunda LDB do país, Lei nº 5.692, cujo Artigo 7º tornou a arte uma “atividade educativa” obrigatória nos ensinos de 1º e 2º graus, sob a denominação de “Educação Artística” (BRASIL, 1971). Assim, a arte passou a um fazer artístico meramente artesanal e decorativo, cujo resultado foi “a eliminação de qualquer criticidade e criatividade no seio da escola” (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 80). Em 1977 foi instituído o Parecer nº 540 que reforçou o caráter indefinido da Educação Artística, ao afirmar que “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1977).

Apesar destas indefinições, da ausência de uma formação artística consistente e de diretrizes didático-metodológicas que pudessem auxiliar os professores de arte, a Educação Artística, com todas as suas deficiências, ainda constituía um dos poucos espaços escolares onde os alunos tinham algum contato com os “fazeres artísticos”, mesmo que sem a necessária reflexão e contextualização. Conforme Fusari e Ferraz (2001, p. 39), o que se constatou com a Educação Artística na escola básica brasileira foi “uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, como que seria melhor para o ensino de Arte”.

Foi também durante a ditadura militar que, em 1973, foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o Parecer nº 1.284 e a Resolução nº 23, como atos normativos para regulamentar os cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitações em música, artes plásticas, teatro e desenho. Estes cursos possuíam duas habilitações: a licenciatura curta, com duração de três anos (1.500 horas), que habilitava o professor ao ensino artístico no Primeiro Grau (da 5ª a 8ª série); e a licenciatura plena, com duração de quatro anos (2.500 horas), que possibilitava ensinar nas três séries do Segundo Grau. No que se refere à prática pedagógica, na referida Resolução consta que “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético” (BRASIL, 1982, p. 39-41); já no Parecer lê-se: “A partir da série escolhida

pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau” (BRASIL, 1979, p. 196-197).

Pelas proposições destes documentos, fica claro o quanto estavam fragmentados a formação e o ensino artísticos no país, tendo em vista instituírem licenciaturas que não supriam as necessidades das escolas, pois além de formarem poucos professores – já que poucas instituições ofereciam tais cursos – suas propostas pedagógicas tinham sérios problemas epistemológicos e didático-pedagógicos, dada a disparidade entre a abrangência dos conteúdos e a baixa carga horária para concluí-los (BARBOSA, 1999b).

PERÍODO DE AMADURECIMENTO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A partir da década de 1980 duas nomenclaturas passaram a ser usadas no ensino de arte: “Educação Através da Arte” e “Arte-Educação”. A primeira, surge de um movimento educativo da década de 1940 encabeçado por Herbert Read, poeta e crítico de arte inglês, que objetivava uma formação humana integral pela arte aos moldes do pensamento idealista, liberal e democrático, pregando a livre expressão artística da criança sem a intervenção do professor. O maior representante desta concepção em nosso país foi o artista pernambucano Augusto Rodrigues, idealizador das Escolinhas de Arte do Brasil, cuja matriz foi fundada no Rio de Janeiro, em 1948, com a participação da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da escultora norte-americana Margareth Spencer (FUSARI; FERRAZ, 2001).

A segunda denominação consolida o período de amadurecimento pedagógico do ensino de arte no Brasil ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, quando o movimento Arte-Educação se abre “[...] para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo” (REIS, 2005, p. 105). Com isso, as reflexões sobre este ensino institucionalizam-se nos campos acadêmico e político e geraram propostas didático-metodológicas consistentes. Os principais objetivos deste movimento eram desenvolver o potencial criador do aluno; conscientizá-lo acerca da pluralidade cultural pela contextualização da obra de arte, da leitura e do fazer artísticos; e promover o ensino de arte a partir de seus saberes prévios e de sua realidade. Assim, o movimento Arte-Educação procura inovar as metodologias aplicadas ao ensino da arte nos espaços educativos formais e informais, bem como valorizar a formação do professor no intuito de prepará-lo para uma prática docente consciente e fundamentada metodológica e pedagogicamente.

Nos anos 1990, os preceitos teórico-metodológicos da Arte-Educação foram sendo introduzidos nos documentos oficiais brasileiros concernentes ao ensino de arte, influenciando, inclusive, o teor da atual

LDB, Lei nº 9.394/96, que em seu Artigo 26, § 2º, afirma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996). Esta concepção de ensino muito se aproxima das ideias do movimento Arte-Educação, pois visam à promoção do desenvolvimento cultural dos alunos, com enfoque na contextualização regional. Outro sinal desta influência foi o lançamento, em 1997, pelo Ministério da Educação, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte* (PCN-Arte), documento que reflete aspectos metodológicos importantes da Arte-Educação e sistematizam a disciplina nos ensinos fundamental e médio, abrangendo as quatro linguagens que compõem a área: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997).

O documento em questão requer uma mudança considerável no ensino de arte, pois origina novas demandas em relação à formação de professores com licenciaturas específicas em uma das linguagens da arte, e exige deles uma compreensão crítica acerca dos significados culturais e históricos das produções artísticas, alcançada somente mediante estratégias didáticas adequadas e metodologias do ensino artístico bem fundamentadas. No entanto, mesmo passadas quase três décadas de sua implementação, os PCN-Arte, de um modo geral, ainda não consolidaram plenamente seus objetivos no chão da sala de aula, possivelmente por seu caráter generalista, no que concerne à abrangência de sua proposta nacionalizante de ensino artístico. Outra crítica a este documento está no fato de se considerar a arte como uma organização combinada de sentidos, reduzindo-a a uma forma de linguagem através da qual o artista imagina e comunica, subestimando, assim, o potencial ontológico, político e criativo dos alunos que deve estar aberto a outras possibilidades de conceber arte (ARAÚJO; MAIA; GONÇALVES, 2011).

Esse tipo de conceituação da arte geralmente leva professores e alunos ao equívoco de simplificar os processos artísticos no âmbito da imaginação e da sensibilização, relegando a criação artística ao campo da emoção e do sentimento, o que distancia a arte de seu conjunto de conhecimentos e da própria realidade. Sabe-se que um direcionamento meramente emocional nos processos de criação e produção artísticas, geralmente conduz ao falseamento do real e abre espaço para a fragmentação do ensino da matéria. Portanto, é urgente a ampliação epistemológica e metodológica da arte no âmbito educacional brasileiro para que a formação e as práticas de ensino artístico não sofram ainda mais escamoteamentos de seus conteúdos, teorias e metodologias. Para tanto, a arte deve ser compreendida em múltiplos sentidos e relacionada aos mais variados campos do conhecimento, bem como deve estar associada a um ideal ontológico, cuja concepção estética esteja baseada na relação dialética homem-mundo.

Vale salientar ainda que, mesmo que os PCN-Arte requeiram, da parte do professor, um aprofundamento acerca do conhecimento artístico que abranja a leitura da obra de arte (fruição), a

contextualização histórica (reflexão) e os fazeres artísticos (produção), os aspectos formativos constantes no referido documento não garantem esse aprofundamento, pois, *per si*, não conseguem desvelar os sentidos e os significados socioculturais da arte sem o auxílio de teorias e metodologias críticas consistentes para sustentá-los. Esse impedimento se evidencia na falta de um direcionamento crítico e radical – na acepção filosófica dos termos – nos processos de formação do professor de arte, de modo a evitar a incompatibilidade entre a proposta teórico-metodológica do referido documento e a prática de ensino propriamente dita.

Apesar dos relativos avanços com a atual legislação e os documentos educacionais brasileiros sobre o ensino artístico, o que ainda se vê em todos os níveis da educação é a presença de professores despreparados para a docência em arte – grande parte sem formação específica –, bem como práticas docentes de reprodução de modelos pré-estabelecidos e de padrões estéticos estereotipados, que causam disparidade entre a realidade do ensino de arte e o que advoga o discurso oficial (DUARTE JÚNIOR, 2006). Cabe, portanto, aos órgãos oficiais e às instituições formadoras tentar minimizar o problema epistemológico que reduz a compreensão da função e do significado da arte na sociedade, apresentando propostas educativas voltadas para valores históricos, socioculturais, éticos e estéticos relacionados ao campo artístico.

A PROPOSTA TRIANGULAR PARA O ENSINO DE ARTE

A arte-educadora Ana Mae Barbosa atribui a baixa qualidade do ensino de arte nas escolas do país à defasagem curricular dos cursos de formação docente e apresenta uma alternativa para o reverter o problema, propondo um novo currículo que se contrapõe aos modelos anteriores mediante uma metodologia interdisciplinar, que ela denomina “Proposta Triangular”. Segundo Barbosa (1999a, p. 35), esse currículo deve interligar “o fazer artístico, a história da arte e análise da obra de arte”, respeitando não só as necessidades, interesses e desenvolvimento da criança, mas também “a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. Essa proposta surgiu da necessidade de uma prática de ensino artístico pós-moderno, apresentando-se como uma alternativa à metodologia de livre expressão propagada pelo ensino de arte moderno, já esgotado no âmbito da escola brasileira de então e muito criticado pelo movimento Arte-Educação. A Proposta Triangular passou a ser utilizada inicialmente entre 1987 e 1993, sob orientação de Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e hoje configura-se como a principal referência do ensino artístico do país.

A proposta consiste basicamente na articulação entre três eixos de aprendizagem: leitura da imagem, contextualização de arte e prática artística. Tem como principais referências teóricas a *Discipline-Based Art Education* (DBAE) norte-americana, metodologia que corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade” (EISNER, 1988 *apud* BARBOSA, 1999a, p. 36-37); o método inglês *Basic Design Movement*, que fundamentou o ensino de arte nas escolas básicas inglesas; e a proposta mexicana de educação libertária das *Escuelas de Pintura al Aire Libre*, cujos pilares básicos são o fazer artístico, a leitura dos valores histórico-culturais mexicanos e a formação de uma consciência de cidadania popular. Outra referência teórica importante da Proposta Triangular é o pensamento pedagógico de Paulo Freire, o qual pode ser sintetizado também em uma abordagem triangular: “leitura de mundo”, “conscientização crítica da realidade” mediante a contextualização e “ação cultural para a liberdade”, visando à transformação da realidade (FREIRE, 1967, 1976, 1987). É certo que Paulo Freire não tinha o foco no ensino de arte, pois centrou-se em questões sociais e ontológicas mais amplas. Mas, os exercícios de leitura de imagens representando o cotidiano dos educandos constituem um ponto forte de sua pedagogia, que nos permite entender sua proposta como uma formação estético-pedagógica. Ademais, ambas as abordagens podem ser desenvolvidas em espaços formais ou informais de educação e visam a uma significação dos conteúdos pelo acesso ao conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Nesse aspecto, é possível estabelecer um nexo entre as duas propostas, uma vez que há correspondências epistemológicas entre as três ações pedagógicas de Freire e os três eixos da Proposta de Triangular: a leitura de mundo pela imagem, a contextualização crítica da realidade e a ação cultural presente na pedagogia freireana podem ser relacionadas, respectivamente, à leitura da imagem, à contextualização da arte e ao fazer artístico da proposta de Barbosa. Assim como a educação libertária de Freire, a Proposta Triangular requer um currículo que abranja criticamente os conteúdos em uma tríade epistemológica, visando à formação cultural do aluno conforme sua realidade, interesses e necessidades. No âmbito da Proposta Triangular, as ações do professor implicam, além de conhecimentos técnico-artísticos, uma percepção estética da realidade e uma leitura crítica dos significados culturais da arte, para que a produção artística não finde em atividades descontextualizadas. Para tanto, necessita-se de uma reestruturação nas licenciaturas em arte que observe a importância de habilitação específica nas linguagens artísticas e a apropriação, por parte dos alunos-professores, de conhecimentos culturais necessários à uma prática docente crítica e reflexiva (FUSARI; FERRAZ, 2001).

PALAVRAS FINAIS

O ensino artístico no Brasil sempre foi um problema educacional a ser resolvido, pois desde nossa fundação sempre estivemos reféns de nossos colonizadores, que se constituíram como a elite abastada que destinou a si própria a produção e o consumo da arte. Trata-se, portanto, de um problema estrutural, histórico, uma vez que tem origem na constituição da sociedade brasileira. Desde as primeiras instituições de ensino de arte no país, no século XIX, houve a intensão deliberada de afastar as classes menos favorecidas do conhecimento e do gosto artísticos, cabendo a elas apenas os ofícios menores de manufatura, enquanto os espaços de formação, produção e exposição de arte eram privilégios dos ricos. Outro fator importante nesse contexto é o conceito que as elites deram à arte, sempre relacionando-a às visões estéticas europeias, algo que deslegitimou as produções artísticas originadas nas camadas populares do país.

Por isso, ao longo da primeira metade do século XX, o que se viu nas escolas brasileiras foi um ensino de arte que reproduzia precariamente modelos da educação moderna importados da Europa e dos Estados Unidos. Somente a partir da segunda metade daquele século é que outras concepções de ensino foram sendo introduzidas na educação brasileira por artistas, pesquisadores e professores de arte. Entre estas concepções destacou-se, no final do século XX, a Proposta Triangular como a mais bem elaborada metodologia de ensino artístico já incorporada ao currículo oficial do país, em relação às metodologias que a antecederam.

É certo que ainda há muito o que fazer em prol da formação e do ensino da arte no Brasil, sobretudo no que se refere à uma ampla formação cultural capaz de aprofundar a compreensão da arte e dar acesso a uma educação estética a todas as camadas sociais. Sobre isso, o professor Ivo Tonet (2008) afirma que quanto menos o sujeito expressa sua formação integral maior será a sua alienação, invertendo, assim, sua relação para com sua integridade, de modo que sua essência se torna um mero meio para manter sua existência. Naturalizado nessa situação, o sujeito limita suas ações ao campo de suas necessidades vitais básicas, por não ter condições para desenvolver sua sensibilidade estética, pois sua liberdade criativa não superou ainda a desumanização de seus sentidos. Nestes termos se dão a utilidade e a necessidade da arte não apenas nos contextos escolares, mas também em todos os espaços sociais nos quais seja possível uma educação estética do homem. Talvez tenha sido motivado por essa necessidade ontológica da arte que o poeta português Fernando Pessoa (1966, p. 3) tenha escrito: “Só a arte é útil. Crenças, exércitos, impérios, atitudes – tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte se vê, porque dura.”

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; MAIA, Nertan Dias Silva; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A arte como produto do trabalho e como conteúdo na escola: uma abordagem do conceito de arte presente na estética marxista e no discurso dos PCN'S. ANAIS - Trabalho, Estado e Revolução - Eixo 1 - Marxismo, Trabalho e Educação, p. 05-19. III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana, 19 a 23 set. 2011, UFAL.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva: 1999a. (Coleção Estudos, n. 126).
- _____. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva: 1978. (Coleção Debates, n. 139).
- _____; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura. In: PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino de artes. Porto Alegre: Mediação, 1999b. p. 101-117.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Do ensino de 1º Grau: legislação e pareceres. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77. Brasília-DF: MEC/DEF, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Educação artística: leis e pareceres. Inclui Resolução CFE nº 23/73. Brasília-DF: MEC/SE, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. V. 6. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 27/12/1961, p. 11.429. Brasília-DF: Imprensa Nacional, 1961. (Coleção de Leis do Brasil, vol. 7).
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/08/1971, p. 6.377. Brasília-DF: Imprensa Nacional, 1971. (Coleção de Leis do Brasil, vol. 5).
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 247, Seção 1, 23/12/1996, p. 27.833, Brasília-DF: Imprensa Nacional, 1996.
- COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Por que arte-educação? 17. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, Maria Felismina Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

- IABELBERG, Rosa. A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, São Paulo, 1999.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e o estado novo em Minas Gerais. São Paulo: EDUSF, 2003.
- PESSOA, Fernando. Páginas de estética e de teoria e crítica literárias. 2. ed. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1966.
- REIS, Ronaldo Rosas. Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.
- TONET, Ivo. Educação contra o capital. Maceió: EDUFAL, 2008.
- VALDEMARIM, Vera Teresa. Estudando as Lições de Coisas. Campinas: Autores Associados, 2004.

O ENSINO DE FÍSICA POR MEIO DA METODOLOGIA DA EXPERIMENTAÇÃO UTILIZANDO MATERIAIS DE BAIXO CUSTO

Ana Alice de Sousa Rodrigues da Silva¹, Eloíne Soares de Almeida¹, Joaria Rodrigues Sousa Costa¹,
Sandra Kelly Ribeiro Cavalcante¹ e Paloma Vieira da Silva¹

RESUMO

A utilização de recursos didáticos que favoreçam o ensino da Física mediante a aplicação de metodologias de experimentação, especialmente as que envolvem materiais de baixo custo, tem se mostrado uma importante ferramenta para ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos. Sendo assim, é necessária a adoção de abordagens mais eficientes e dinâmicas. Uma forma de fazer isso é através de projetos de extensão, como este que ora se apresenta. O presente projeto apresenta o seguinte objetivo geral: capacitar licenciando e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do CAFS/UFP na elaboração de experimentos didáticos no ensino de Física utilizando materiais de baixo custo. O projeto encontra-se em andamento, e até o momento foram desenvolvidas atividades tais como: discussão de conteúdos abordados no ensino médio, planejamento de atividades experimentais e elaboração de material didático.

Palavras-chave: ensino da Física, experimentação, materiais de baixo custo.

INTRODUÇÃO

A utilização de recursos didáticos que favoreçam o ensino da Física mediante a aplicação de metodologias de experimentação, especialmente as que envolvem materiais de baixo custo, tem se mostrado uma importante ferramenta para ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos. Sendo assim, dominar o uso deste tipo de recurso didático tem se revelado um tópico de extrema relevância para professores e discentes dos cursos dessas áreas do conhecimento.

O uso da experimentação, como estratégia de ensino, permite o aprendizado por meio da manipulação de objetos reais. Desta forma, os alunos podem compreender conceitos teóricos observando os efeitos de causa e consequência nos fenômenos estudados. No entanto, para que esta estratégia de ensino seja eficiente é necessário planejamento, além disso, o professor precisa ter bem definido os objetivos da prática experimental. Projetos de Extensão podem ser uma ótima ferramenta para ensinar licenciandos e egressos destas áreas do conhecimento como planejar e elaborar experimentos didáticos. Uma vez que esses projetos são uma maneira de levar conhecimento, tanto ao meio acadêmico como a comunidade em geral, respeitado o nível de interesse de cada (DE ANDRADE e TEXEIRA, 2018).

A política de fortalecimento aos projetos de extensão tem se mostrado como algo eficiente, especialmente no âmbito acadêmico, isso é reconhecido por Amazonas (2017) que cita: eventos como estes

influenciam de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar visto que são caracterizados como momentos onde discussões entre professores e alunos são mais abertas, com o objetivo de compreender melhor fenômenos ou conceitos.

Neste sentido, o presente projeto de extensão tem como objetivo geral capacitar os licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do CAFS/UFP na elaboração de experimentos didáticos no ensino de Física utilizando materiais de baixo custo. Para isso, foi realizado cursos de alguns conteúdos de Física Geral; foi elaborado e executado experimentos sobre os conteúdos de Física Geral; além disso as extensionistas prepararam a confecção de material sobre os experimentos realizados.

METODOLOGIA

Este trabalho faz parte do projeto de extensão em desenvolvimento no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEdoC), do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O projeto encontra-se em andamento, teve início em março de 2023 e finalizará em dezembro do mesmo ano, portanto terá duração de 10 meses. As atividades de extensão foram realizadas por meio de ações presenciais e virtuais. Foram realizados cursos sobre os conteúdos de Física abordados no ensino médio e posteriormente realizado a seleção e a elaboração dos experimentos de baixo custo e do material didático de apoio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as atividades até aqui desenvolvias no projeto de extensão, é possível destacar a criação da logo, reuniões virtuais, encontros presenciais, acesso direto ao LABECampo, seleção e elaboração de roteiros e experimentos com materiais de baixo custo. Todas estas atividades têm contribuído para aumentar a experiência das discentes bolsistas com os conteúdos de Física, além dos oferecidos na grade curricular do curso. Neste sentido SOUZA; SANTOS; GHIDINI (2019), afirmam que:

...o exercício prático da extensão associado a formação de professores, tem possibilitado aos estudantes dos cursos de licenciatura um espaço que vai além daquele oferecido por programas institucionais ou pelas disciplinas de estágio supervisionado. (SOUZA; SANTOS; GHIDINI, 2019).

A primeira etapa do trabalho foi organizacional, de modo a fundamentar os trabalhos futuros. Nesta etapa foram realizadas quatro reuniões, sendo uma presencial e três online. Na primeira reunião foram apresentadas as perspectivas do projeto, os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas, além disso, foi

apresentado alguns materiais que foram utilizados para a realização de práticas experimentais. Os materiais utilizados pertencem ao acervo do Laboratório de Ensino da Educação do Campo (LABECampo), pertencente ao curso da LEDOC/CAFS. No segundo encontro foram discutidos como ocorreria a seleção dos conteúdos que seriam trabalhados nos experimentos, neste caso, os assuntos serão aqueles abordados no Ensino Médio. Na terceira e quarta reunião as alunas extensionistas fizeram apresentações de artigos e dos experimentos selecionados. Este período foi caracterizado pelo planejamento das atividades, separando os experimentos adequados, com materiais de baixo custo.

A segunda etapa do projeto tem um cunho operacional, e até o momento foram realizadas duas reuniões, presenciais, para a execução desta etapa. Nesta etapa, as alunas integrantes do projeto realizaram as práticas experimentais sob a supervisão das coordenadoras do projeto. Os conteúdos abordados na prática foram de Cinemática: Movimento Retilíneo Uniforme e Movimento Retilíneo Uniforme Variado, neste momento também foi proposta a elaboração de um manual/material de apoio sobre as práticas experimentais realizadas. Nesse material contém para cada prática, uma breve fundamentação teórica sobre os conteúdos trabalhados nas práticas, tema dos experimentos, objetivos, listas de materiais, procedimentos, resultados e conclusão. Além disso, foi criada uma *logomarca* relacionada a Física e experimentação com materiais de baixo custo para ser colocada no manual. Imagens destes encontros e da *logomarca* criada podem ser vista na Figura 1.

Figura 1: (a) logomarca do projeto de extensão, e imagens dos encontros para o desenvolvimento dos experimentos didáticos em (a) e (b).



Esta etapa ainda não foi finalizada, dentre as ações a serem desenvolvidas ainda falta a realização de um curso de formação, o chamado Curso de Preparação de Experimentos de Física (CPEF), voltado aos discentes da LEDOC, e para o público externo, como professores da rede básica de ensino que atuam na área de ciências. Após o desenvolvimento do curso CPEF será realizada uma feira de ciências. Cabe ressaltar que esta é uma atividade que será obrigatória para a conclusão do curso CPEF, sendo a participação na preparação e execução desta feira um dos requisitos para a obtenção do certificado do referido curso. Os experimentos da feira serão as próprias práticas experimentais desenvolvidas pelos participantes e monitores. A feira será realizada em uma escola do município de Floriano-PI, a qual será definida após um levantamento, sendo que esta escola a ser escolhida deverá ser do/no campo e possuir área de ciências (Ensino Fundamental) e/ou Física, Química e Biologia (Ensino Médio), e aceitar receber os monitores, participantes e docentes do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de física por meio da metodologia da experimentação utilizando materiais de baixo custo oferece diversas vantagens, como acessibilidade, engajamento, concretização dos conceitos entre outras. Ela torna os conceitos abstratos mais concretos, envolvendo os alunos de maneira prática, estimulante e ativa, aumentando o interesse e a motivação no aprendizado de física. Levando a experimentar fisicamente os conceitos abstratos tornando mais fácil compreender e lembrar-se deles.

Sendo assim, esse trabalho teve como objetivo utilizar a extensão universitária para capacitar os discentes e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na planejamento e elaboração de práticas experimentais, utilizando materiais de baixo custo. Até o momento foram desenvolvida atividades tais como: discussão de conteúdos abordados no ensino médio, planejamento de atividades experimentais e elaboração de material didático.

Como perspectiva futura, espera-se que o grupo consiga ministrar um curso de experimentação de física. O curso será voltado para a comunidade e tem como público alvo egressos do curso da LEDOC e professores das escolas do campo. Além disso, espera-se que o grupo consiga organizar uma feira de ciência.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Márcio; PINHEIRO, Thayany; LYRA, Sergio, SACRAMENTA, Haklla. Física itinerante: resultados de um projeto de divulgação científica no Amazonas. XI ENPEC - Encontro nacional de pesquisa em educação de ciências. 03 a 06 de julho de 2017.

DE ANDRADE, Adriana; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. USO DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO EM ATIVIDADES DE EXTENSÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA. Revista Compartilhar, v. 3, n. 1, p. 49-52, 2018.

SOUZA, Gahelyka Aghta; SANTOS, Bianca Martins; GHIDINI, André Ricardo. Experiências da extensão universitária na formação de professores de ciências. ScientiaNaturalis, V1 N5, 2019.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O VIVIDO

Romeika Valeska Pereira Dantas¹, Ingrid Vitória Alves Freitas², Milena Paula Cabral de Oliveira³, Helen Flávia de Lima⁴

RESUMO

Nos cursos de Licenciatura, o estágio é voltado para a inserção direta do aluno ao espaço escolar, visando aperfeiçoar competências e habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento da profissão. Partindo do entendimento de que as experiências vividas durante essa etapa podem gerar contribuições para construção de saberes pedagógicos, esse trabalho tem como objetivo realizar o compartilhamento de vivências, concretizadas na Educação Infantil, por uma graduanda do curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte. Para isso, foi utilizado como embasamento os seguintes teóricos: Vygotsky (2007); Pimenta e Lima (2010); Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021); Ferraz e Lopes (2022); além da BNCC e da Resolução Nº 06/2015. Ao final, foi possível perceber que a trajetória trilhada permitiu o alcance do sentimento de competência refletido na determinação em fazer acontecer o que componente propõe, além da constante reflexão sobre o tipo de profissional que se pretende ser.

Palavras-chave: componente curricular, licenciatura, formação docente.

INTRODUÇÃO

Conforme o Art. 2º da Resolução Nº 06/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura é entendido como:

“[...] campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado”. (UERN, 2015, p. 2).

É importante ressaltar que a mesma Resolução estabelece, em seu Art. 3º, que o estágio tem como objetivo a inserção do estudante nos contextos educacionais para que haja uma conexão entre teoria e prática e que a partir disso seja possível desenvolver competências profissionais que estão relacionadas ao fazer docente (UERN, 2015).

A partir desse entendimento, podemos declarar que as vivências oriundas do estágio proporcionam a construção e o desenvolvimento de conhecimentos múltiplos, permitindo que o aluno tenha contato direto

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

⁴ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

com o ambiente acadêmico, assegurando um diálogo e uma ligação entre os saberes construídos durante o percurso educacional e sua atuação como futuro profissional, isto é, essa experiência permite que seja feita uma associação entre teoria e prática, superando a dicotomia existente entre esses conceitos.

Partindo do pressuposto de que dentro do ambiente acadêmico o compartilhamento de informações entre os pares pode ser relevante para a construção de saberes pedagógicos, entendemos que os relatos das experiências vividas durante o período do estágio são passíveis de colaboração diante dessa perspectiva. Como coloca Ferraz e Lopes (2022, p. 8), “os saberes da experiência são do tipo informais, mas que, a partir da prática docente e das vivências do professor retraduzem os saberes formais”. Os autores também expõem que ao refletirmos sobre a experiência estamos conjecturando segundo os saberes metodológicos, curriculares, pedagógicos, específicos e até mesmo da própria formação.

Logo, o objetivo deste trabalho é centralizado no compartilhamento de vivências oriundas dessa ocasião, sustentado no olhar crítico-reflexivo, construído no decorrer de cinco períodos de formação teórica como graduanda do curso de Pedagogia. Assim, os relatos aqui apresentados partem das experiências que tive durante os períodos de observação, planejamento e regência acadêmica do Componente Curricular Estágio I, em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada no Município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte.

Diante disso, o presente trabalho é composto por dois eixos estruturantes, sendo eles: o desenvolvimento e as considerações finais. O primeiro contém os relatos das etapas anteriormente citadas, fundamentados nos estudos de Vygotsky (2007), Pimenta e Lima (2010), Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021), Ferraz e Lopes (2022), além da Base Nacional Comum Curricular e da Resolução Nº 06/2015. Já o segundo traz as possíveis contribuições das vivências desse período para a formação pessoal e profissional da graduanda em questão.

DESENVOLVIMENTO

É importante termos em mente que antes de ir a campo, o aluno precisa estar devidamente matriculado no componente curricular em questão e participar das aulas ministradas pelos professores responsáveis pela disciplina. Aqui já podemos demarcar um dos principais momentos que compõem as etapas do Estágio I, dado que é durante esses encontros que iremos dialogar com os docentes e tirar as dúvidas que surgirem.

Para esse caso em particular, a comunicação proporcionou uma construção de conhecimentos bastante favorável, nos fazendo enxergar o estágio para além da perspectiva de parte prática de um curso. Os professores ministraram as aulas com o objetivo de deixar claro que o estágio é também uma oportunidade de reflexão teórica acumulada ao longo dos cinco períodos de graduação, refletindo na possibilidade de verificação, análise e ação desses conhecimentos. Posicionamento esse que dialoga com os estudos de Pimenta e Lima (2010), visto que as autoras retratam a importância da experiência do componente estágio como uma atitude investigativa, envolvendo processos de reflexões e intervenções na vida escolar, social, profissional e estudantil.

Passado esse período inicial de debates, construção de conhecimentos, discussões, articulações, leitura do regulamento que rege o estágio nas licenciaturas, organização, definições e troca de experiências com uma graduanda do 8º período que já havia passado por essa vivência, adentramos na etapa da ida às instituições, ou seja, do estágio propriamente dito. Nesse momento, ele se fragmenta em três etapas distintas, sendo elas: observação, planejamento e regência.

O período de observação é composto por apenas uma semana e pode ser caracterizado como um momento de maturação, melhor dizendo, é a ocasião que marca a inserção do estudante no espaço escolar. Diante da minha experiência, posso dizer que essa semana acaba não sendo suficiente para compreendermos toda a realidade daquele local no qual estamos sendo inseridas, principalmente se não tivermos vivências anteriores a essa. É praticamente impossível termos noção a respeito do contexto educacional, social, político e econômico que a instituição está localizada, o que dificulta colocar em prática a atitude investigativa proposta por Pimenta e Lima (2010).

Com a restrição de tempo nesse período, a tendência é ficarmos limitados ao ambiente da sala de aula, exatamente como colocam Pimenta e Lima (2010) ao dizerem que muitas vezes o estágio fica reduzido ao processo de observar os professores nas classes, levando a imitação dos modelos ali aplicados, sem perspectivas de realização de uma análise crítica que seja teoricamente fundamentada e legitimada na realidade social da qual o ensino está presente. Porém, como esse assunto foi previamente discutido antes de irmos a campo, tentei ao máximo superar essa tendência.

No meu caso em específico, visitei a unidade três dias antes de iniciar o meu período de observação, o que foi muito satisfatório, pois tive a oportunidade de ter um ótimo diálogo com a supervisora e a diretora. Nesse momento pude sanar várias dúvidas sobre o funcionamento daquele espaço escolar, entender mais sobre o trabalho desenvolvido ali e os objetivos acerca do ensino ofertado. Com o intuito de conhecer melhor os diversos aspectos da instituição, fiz a solicitação do Projeto Político Pedagógico (PPP) a direção,

além disso, a supervisora me passou também o Projeto Acadêmico Interdisciplinar em atuação. Esse tipo de projeto sempre vai possuir um tema centralizador com enfoques de aprendizagens variadas. Normalmente, são trabalhos em um período de 15 a 30 dias e possuem objetivos a serem alcançados.

O acesso ao PPP possibilitou uma compreensão melhor sobre o histórico da UEI, os programas Federais e Municipais que garantem seu funcionamento, a existência do Caixa Escolar, a sua relação com a comunidade, seu objetivo de ensino, a proposta pedagógica estipulada, a abordagem estabelecida e a avaliação utilizada. Como podemos ver, esse documento pode ser um grande aliado, colaborando na realização de uma análise mais detalhada das características da UEI. E, de certa forma, orientando na forma que devemos atuar nesse local, visto que a nossa ação durante o período do estágio deve estar em consonância com o que a instituição propõe. Mas, sempre tendo em mente a concepção recomendada por Pimenta e Lima (2010) de que devemos ser estudantes em formação críticos-reflexivos e pesquisadores.

Tendo isso em vista, frequentar aquele espaço me fez ver muitos elementos para além do fazer pedagógico. É preciso dizer que a UEI na qual fui direcionada fica localizada em um bairro muito conhecido no Município de Mossoró/RN, sendo caracterizado por um agrupamento de pontos comerciais e moradias, acarretando em um grande fluxo de pessoas. Consequentemente, essa unidade possui grande relevância para a comunidade local, assim como as das proximidades, em função de que o número de instituições públicas de ensino por bairro pode ser reduzido ou até mesmo inexistente, fazendo com que as pessoas se desloquem para os locais mais próximos em busca de garantir a educação de seus dependentes.

A UEI em questão atende um grande número de alunos, visto que possui em torno de 200 crianças matriculadas, divididas em dois turnos, matutino e vespertino. O público-alvo são crianças de creche a pré-escola, com faixa etária de dois a cinco anos de idade, consistindo em um período escolar crucial para o desenvolvimento cognitivo/intelectual, emocional, social e motor dos indivíduos. As turmas estão distribuídas entre maternal I, maternal II, infantil I e infantil II, objetivando a formação plena dos indivíduos.

Pude perceber que os espaços do ambiente escolar dessa UEI são bem organizados, limpos e divididos. As dependências internas possuem estado de conservação considerado satisfatório, possibilitando o acontecimento das atividades pedagógicas planejadas para o período letivo. Todos os recintos estão devidamente identificados com placas, contendo a numeração e a nomeação do local. Além disso, são equipados com os instrumentos necessários para o funcionamento do que cada local propõe.

No entanto, alguns fatores me chamaram a atenção, como por exemplo às condições de acessibilidade, visto que existem barreiras físicas/estruturais que podem afetar a locomoção de pessoas com deficiências. Existem sim rampas de acesso à entrada da instituição que se prolongam para alguns setores, porém, elas não permitem acesso ao pátio, local bastante frequentado pelas crianças durante os intervalos, onde elas estão em constante socialização, interagindo por meio de brincadeiras livres, sem nenhuma intervenção docente. Há também a questão do corrimão, localizado apenas na parte que dá acesso à entrada da instituição e no banheiro específico para pessoas com deficiência. Além da ausência do piso tátil, utilizado para a orientação/direcionamento de pessoas cegas. Talvez, essas omissões sejam sustentadas pela inexistência de alunos com essas necessidades específicas, mas ressalto aqui o quão importante é que as escolas estejam previamente preparadas para receber crianças com essas especificidades, para que assim possa ser caracterizado como um ambiente inclusivo e acessível.

Outro ponto que despertou o meu olhar crítico-reflexivo foi a ausência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), fator esse que podemos considerar como agravante, já que atualmente existe uma crescente necessidade de atendimentos individualizados por parte das crianças que possuem necessidades específicas, para que elas consigam suprir as carências educacionais que acabam não sendo alcançadas durante o ensino regular.

Ademais, o período de observação permitiu a criação de um vínculo com a professora responsável pela sala, assim como com as crianças e até mesmo com os seus responsáveis. Além das aprendizagens voltadas aos momentos da rotina da Educação Infantil, sendo eles: acolhida, brincadeiras livres, roda de conversa, lanches, atividades, momento cívico e do parquinho. Ficando claro que a manutenção de uma rotina é de suma importância para que assim as crianças possam entender a organização de tempo e espaço, fortalecendo o desenvolvimento de uma disciplina.

O segundo momento do componente estágio é o do planejamento, nessa ocasião dispomos de um período maior, duas semanas, uma vez que a UEI entrou em recesso escolar. Contudo, isso não quer dizer que foi possível elaborar todos os planos de aula dentro desse intervalo, já que o projeto interdisciplinar que estava em andamento seria encerrado ao final da primeira semana de regência e só tivemos acesso ao projeto que iria entrar em vigência a partir do terceiro dia de aula pós férias, acarretando na impossibilidade de finalização dos planos dentro do período disponível.

Sabemos que o planejamento é uma parte essencial para a preparação de uma aula, é nesse momento crucial que o docente pensa o conteúdo a ser trabalhado, cria uma sequência lógica de atividades, decide os recursos que serão utilizados, o tempo disponível para cada momento, entre outros fatores. Resumidamente,

podemos dizer que no planejamento retém toda a parte misteriosa da mágica. Isso se dá pelo fato de que é nesse momento em que o professor reflete sobre o seu fazer pedagógico. E foi justamente nessa premissa que eu me apoiei quando pensei nas propostas que eu estava lançando, se elas seriam atrativas para a turma, se possibilitaria a participação de todos, o brincar e interagir, a proximidade com a realidade social das crianças e, claro, aprendizagens diversas.

O processo de planejar foi um pouco complicado devido a minha falta de experiência. Essa situação fez com que eu fizesse muitas alterações ao longo do percurso. Mas, conversando com a professora responsável pela turma que eu estava estagiando, ela me tranquilizou e disse que isso essas alterações no plano ocorrem com frequência, visto que eu ainda estava em um processo de adaptação. E realmente, com o decorrer do tempo pude perceber que as alterações foram diminuindo, eu conseguia pensar em uma trajetória e traçar ela de forma mais fácil. Dessa forma, as atividades contidas nos meus planos foram pensadas de acordo com o que estava sendo apresentado no PPP da instituição, assim como no Projeto Interdisciplinar. Ambos documentos são orientados pela BNCC e DCNEI, portanto, levam em consideração a aprendizagem a partir de interações e brincadeiras, respeitando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Passamos então para a semana de regência, com duração de 10 dias. Para esse momento em específico, tentei ter em mente que “[...] a profissão de educador é uma prática social” (Pimenta; Lima, 2010, p. 41). Apesar de não estar atuando como profissional naquele momento, achei importante levar comigo esse pensamento que as autoras supracitadas sugerem, a noção de que o nosso fazer docente implica em uma interferência na realidade social. Dessa maneira, o meu período de regência foi voltado para a execução de atividades que viabilizassem experiências capazes de assegurar o desenvolvimento das crianças a partir do meio em que estão inseridas, estando em consonância também com o entendimento de aprendizagem proposto por Vygotsky (2007), já que para ele o ser humano aprende por meio da relação com o meio e com o outro.

O próprio Projeto Interdisciplinar que estava em atuação na instituição viabilizou bastante essa proposta, já que ele tratava do reconhecimento da cidade, levando em consideração os aspectos históricos, geográficos, culturais e ambientais de Mossoró/RN. Então, na primeira semana conhecemos um pouco mais sobre a nossa cidade, falamos sobre pontos turísticos, culturais e históricos, como por exemplo: o Memorial da Resistência que conta como o cangaceiro Lampião e seu bando invadiu a cidade; o Mossoró Cidade Junina (MCJ), que é marcado pelo *pingo da mei dia*, um grande bloco junino que abre os festejos dessa época, além das festas que congregam uma variedade de apresentações artísticas e do festival de quadrilhas;

o poeta Antônio Francisco, conhecido nacionalmente como um grande cordelista; a literatura de cordel e a xilogravura, tidas como uma forma de expressão cultural do povo nordestino; entre outras coisas.

Já na segunda semana, o Projeto Interdisciplinar mudou e partimos para um que era voltado a brinquedos e brincadeiras. Sendo assim, nesta semana as atividades elaboradas por mim foram ainda mais lúdicas, interativas, participativas e dinâmicas. Durante esse período pude propor atividades que colocava as crianças para movimentar mais o corpo, com brincadeiras em que eles produziam diferentes sons, imitavam animais, dançavam, faziam recortes e colagens e pinturas com as mãos.

Nesse período de regência dois fatos ficaram bem nítidos para mim, o primeiro está relacionado ao que a BNCC discorre, sendo: “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 2018, p. 39). Ao meu ver, esse posicionamento representa a formação estrutural da Educação Infantil, visto que é por meio das brincadeiras e das interações existentes nesse espaço que os conhecimentos vão sendo lapidados.

Por fim, o outro fato está relacionado com os outros diálogos que tivemos com os professores, responsáveis pelo componente curricular em questão, a respeito dos estudos de Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021), de como as crianças são carregadas de narrativas, sejam elas imaginadas ou não, minimalistas, coletivas e individuais. Isso quer dizer que as crianças frequentemente narram suas experiências, independentemente da situação. A convivência direta com as crianças me fez perceber que esses relatos são carregados de significados e que o compartilhamento de narrativas, como na roda de conversa, proporciona aprendizagens a todos os envolvidos. Na verdade, esse contato direto com o processo de ensino-aprendizagem me levou a crer que a observação desses locais e dessas relações permite a realização de pesquisas com temas variados, proporcionando amplos conhecimentos que precisam ser compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contato com o ambiente acadêmico, por meio da experiência do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I, é perceptível que este componente atende aos objetivos propostos pela Resolução Nº 06/2015, anteriormente citada, visto que ao nos inserirmos nesses locais, necessitamos recorrer a conhecimentos adquiridos durante a nossa trajetória educativa no ensino superior, para que assim possamos atuar de forma mais efetiva. Para isso, é necessário considerar que o estágio não se delimita

apenas a parte prática de um curso, para além, disso é uma oportunidade para aplicar a teoria aprendida desde o início do curso de Pedagogia.

Para além da associação entre teoria-prática, o estágio muitas vezes é a única oportunidade que os discentes possuem para se fazerem presentes dentro do espaço escolar durante o seu processo formativo, caracterizando-se então como um momento ímpar de aproximação com o futuro fazer docente. Me enquadrando nessa perspectiva, posso afirmar que o estágio trouxe contribuições pessoais e profissionais. Pessoal no sentido de que ele fez eu me sentir capaz, aquele forte pensamento de “eu quero, eu posso, eu consigo”, retratado na disposição de enfrentar essa etapa e fazer acontecer o que estava sendo proposto. Já com relação a parte profissional, posso dizer que o estágio I me fez refletir sobre o tipo de profissional que eu quero ser e qual será o meu objetivo diante do papel de interventora social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERRAZ, Victor Gomes Lima; LOPES, José Guilherme da Silva. Formação continuada para a docência no Ensino Superior: a visão de professores e as contribuições de espaços de compartilhamento de experiências. REnCiMa, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 1-26, out./dez. 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/3985/1916>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. Infâncias, crianças e narrativas da escola. Curitiba: CRV, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução Nº 06/2015. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. CONSEPE, 25 fev. 2015. Disponível em: <https://portal.uern.br/download/resolucao-06-2015-consepe/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DO DOCENTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM APRENDIZAGEM E SERVIÇO

João Elton de Jesus¹, Tito Carlos Sergio de Melo Filho²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o papel e a importância do docente nos processos de extensão universitária com aprendizagem e serviço no Ensino Superior. Para isso, primeiramente apresentaremos os conceitos e fundamentos de Extensão Universitária, em seguida abordaremos a metodologia e a pedagogia de Aprendizagem e Serviço, como uma forma de efetivar com qualidade as atividades extensionistas na formação universitária e por fim, pautados no arcabouço de Paulo Freire, apresentar o papel do professor e a importância que os docentes tem no desenvolvimento de uma extensão universitária que seja transformadora tanto para a sociedade quanto para a formação integral de estudantes universitários.

Palavras-chave: extensão Universitária, aprendizagem e serviço, docência do ensino superior.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR

A Extensão Universitária apresenta-se com uma importante ferramenta do Ensino Superior para a formação integral dos universitários, pois traz consigo a possibilidade de inovação nas metodologias de Ensino-Aprendizagem, colocando o estudante como protagonista e proporcionando uma aprendizagem colaborativa, já que no contato e na interação com os diversos agentes da sociedade, poderão aprender outros saberes, principalmente os saberes populares e originários, bem como a aplicação e o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Segundo a Resolução Nro.7 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 18 de dezembro de 2018:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018)

As atividades de Extensão Universitária são planejadas e efetivadas para e, principalmente, com a comunidade. Nesse sentido, deve-se superar qualquer movimento de apenas “estender” o conhecimento acadêmico para a sociedade e construir um processo colaborativo, que se dá na comunicação, no diálogo, no reconhecimento, no respeito e, principalmente, na troca de saberes. Nesse sentido, todo conhecimento desde o científico, acadêmico, até o popular e tradicional, deve ser valorizado e colocado em prática, visando o aprendizado mútuo e a construção de iniciativas em comum.

¹ Universidade Católica de Pernambuco – Unicap

² Faculdade de Ciências Humanas ESUDA

Para que as iniciativas extensionistas tenham impacto, tanto na formação do estudante, quanto no desenvolvimento integral da sociedade, deve-se superar a proposta de soluções reducionistas ou generalistas. Nesse sentido, tais iniciativas devem levar em conta os conhecimentos e as visões holísticas e especialistas, integrar os desafios globais e regionais e a realidade concreta e local, para que os vários saberes, as diversas ciências, disciplinas e profissões trabalhem de forma integrada e articulada para que, junto com a comunidade, sejam respostas efetivas para os complexos desafios identificados na contemporaneidade.

Assim como o Ensino e a Pesquisa, a Extensão Universitária é um processo acadêmico. Nesse sentido, ela é um instrumento para a formação do aluno e tem maior efetividade quando vinculada com o Ensino e com a Pesquisa, conforme aponta o Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX. A indissociabilidade com o Ensino faz da extensão um espaço em que os estudantes sejam protagonistas de sua formação integral, aprendendo enquanto é, também, agente de transformação. Ademais, a extensão amplia a sala da aula, pois a realidade, os questionamentos e a provocação da realidade concreta servem de subsídios e norteadores para o aprendizado em suas diversas metodologias. (FORPROEX, 2006)

Já a indissociabilidade com a pesquisa permite que a realidade seja um horizonte a ser aprofundado e estudado, de modo que o estudante realize uma “pesquisa-ação” ou uma “investiga-ação” levando em conta os desafios identificados na sociedade. Além disso, a Pesquisa associada à Extensão proporciona a geração de frutos, como publicações, eventos científicos e investigação levando em consideração os saberes e informações obtidos em campo, mas também devolvendo à sociedade reflexões e avanços científicos no processo de busca de superação dos desafios, gerando assim, impacto real na sociedade.

Tendo em vista as possibilidades de troca de saberes, de trabalho integrado entre diversas disciplinas e profissões e a indissociabilidade com o Ensino e com a Pesquisa, as atividades de extensão efetivadas com essas diretrizes podem realizar um grande impacto na formação do estudante, que terá, a partir da realidade, um novo horizonte que o questione e o provoque a buscar desenvolver conhecimentos e aprendizagens que sejam relevantes e façam sentido para ele e para os desafios identificados.

Para que esse impacto formativo seja realizado, é necessário um acompanhamento do estudante. Nesse sentido três elementos são essenciais no desenvolvimento e efetivação de iniciativas extensionistas: a) a designação do professor orientador; b) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; c) a metodologia de avaliação da participação do estudante. (FORPROEX, 2007)

A extensão é um importante meio de relação, efetiva e transformadora, da universidade com a comunidade. Nesse sentido, as ações extensionistas devem ter como foco o impacto e a transformação a partir de algum desafio socioambiental identificado. Assim, a universidade cumpre, também, o seu papel social e colabora com o desenvolvimento integral e sustentável da sociedade.

Todas as atividades de extensão devem ter as seguintes características: a) privilegiar questões relevantes e desafiadoras da sociedade, tendo em vista a complexidade e a diversidade da realidade; b) levar em consideração a abrangência das ações, de modo que sejam, de fato, relevantes e tenham um impacto na realidade; c) efetividade na solução do problema a fim de que solucione ou dê respostas reais a desafios concretos.

Por outro lado, a Extensão Universitária, conforme aponta Mori (2013), além da formação do estudante, deve assumir a sua responsabilidade de colaborar, de forma sustentável, com o desenvolvimento socioambiental e com a garantia de direitos por parte da comunidade. Assim, estudantes e comunidades, por meio de metodologias adequadas, podem promover, juntos e em colaboração, ações, projetos, serviços e intervenções extensionistas que possibilitem um maior acesso da população aos direitos humanos e da natureza, de maneira efetiva e continuada.

É nesse sentido que podemos compreender a Extensão Universitária, como um meio de criar pontes e troca de saberes entre a Universidade e a Sociedade em um constante processo de co-criação, co-laboração, co-desenvolvimento para que juntos, uns aprendendo com os outros, todos partilhando seus dons e conhecimentos, suas experiências e habilidades, possamos construir um mundo melhor para todos e todas, principalmente aquelas pessoas que se encontram em maior vulnerabilidade socioambiental

A METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM E SERVIÇO

Uma das formas de garantir uma Extensão Colaborativa e de transformação social, pautada nos Direitos Humanos, é através da chamada “Aprendizagem e Serviço” (A+S) ou Service and Learning. A compreensão dessa metodologia será baseada em Andrew Furco (1996, p. 12) que a apresenta como “Integração de atividades de serviço à comunidade no currículo acadêmico, onde os estudantes utilizam os conteúdos e ferramentas acadêmicas em atenção às necessidades reais da comunidade”. Nesse sentido, os programas de Aprendizagem e Serviço tem a intenção de beneficiar igualmente estudantes e comunidade, bem como garantir o foco igual no serviço prestado e no aprendizado que está ocorrendo na atividade.

Um dos grandes inspiradores da metodologia A+S é o filósofo e educador John Dewey (2011), que defendia a importância da experiência prática no processo educacional. No entanto, a abordagem moderna da aprendizagem-serviço começou a se desenvolver durante os anos 1960 e 1970 nos Estados Unidos, quando instituições de ensino superior começaram a experimentar métodos de integração da aprendizagem acadêmica com o serviço à comunidade.

Outras influências importantes vieram do movimento pelos direitos civis e do ativismo estudantil da época, que enfatizavam a responsabilidade social e a participação cívica. Essas tendências ajudaram a moldar a abordagem da aprendizagem e serviço como uma forma de envolver os estudantes em questões sociais relevantes.

Segundo Tapia (2019), a Aprendizagem e Serviço envolve professores, estudantes e comunidade em todo o seu processo de realização (do planejamento à avaliação) e possui as seguintes características: a) responder a uma necessidade real da comunidade b) integrar as ações com os objetivos curriculares; c) promover o protagonismo do estudante; d) realizar parceria entre universidade e comunidade; e) professores atuam como guia facilitador; f) haver um tempo estruturado para reflexão do fazer.

Ademais, na A+S, os educadores projetam currículos que combinam a teoria acadêmica com a prática concreta. Os estudantes aplicam o conhecimento adquirido em sala de aula para resolver problemas do mundo real, por meio do desenvolvimento de atividades de serviço que atendem às necessidades da comunidade. Isso pode incluir voluntariado em escolas, abrigos, hospitais, organizações sem fins lucrativos e outras instituições.

Um dos aspectos fundamentais dessa metodologia é a reflexão crítica, pois os estudantes são incentivados a refletir sobre suas experiências de serviço, considerando como essas atividades se relacionam com os conceitos acadêmicos discutidos em sala de aula. A reflexão promove uma compreensão mais profunda das questões sociais e do próprio aprendizado.

Nesse sentido a metodologia de aprendizagem e serviço promove a responsabilidade cívica e a participação ativa na comunidade. Os alunos desenvolvem habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e liderança, de maneira que além de fornecer serviços valiosos para a comunidade, os alunos também se beneficiam com o desenvolvimento de habilidades, o aumento da consciência social e a preparação para futuras carreiras.

A aprendizagem e serviço têm demonstrado inúmeros benefícios. Além de melhorar a retenção do conhecimento e o envolvimento dos alunos, essa abordagem pode fortalecer a coesão da comunidade, promover a justiça social e inspirar futuros líderes comprometidos com a melhoria da sociedade.

Por fim, a metodologia de aprendizagem e serviço é uma poderosa ferramenta para a educação que une teoria e prática, oferecendo um contexto significativo para o aprendizado dos alunos e contribuindo para o bem-estar da comunidade. À medida que essa abordagem continua a evoluir, sua importância no panorama educacional moderno só se fortalece, demonstrando seu potencial para moldar cidadãos informados e comprometidos com o mundo que os cerca.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ETAPA DA REFLEXÃO NA A+S

No ensino superior, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdo. De acordo com Paulo Freire, o professor desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e críticos. Isso envolve desafiar os alunos a questionar a realidade, a compreender a importância da participação cívica e a se engajar ativamente na busca por soluções para problemas sociais. Para ele (1979, p.84), "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo."

Nesse sentido, na visão de Freire a educação no ensino superior não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas também um instrumento para capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo. Segundo ele (2003, p.47): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Nessa perspectiva, o papel do professor é criar um ambiente em que os alunos possam questionar, refletir e construir ativamente seu conhecimento. Isso é particularmente relevante no contexto do ensino superior, onde se espera que os alunos desenvolvam habilidades de análise, síntese e pensamento crítica.

Uma educação superior a partir das concepções de Paulo Freire prevê que os professores precisam adotar uma abordagem mais interativa e dialógica. Isso envolve criar espaços de aprendizado onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões, debater ideias e se envolver ativamente no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, deve-se dar importância da contextualização do conteúdo e das práticas, tornando-o relevante para a vida dos alunos e para os desafios sociais e políticos do mundo atual., estimulando assim a consciência crítica dos estudantes e incentivá-los a analisar as questões sob múltiplas perspectivas.

Dentro da metodologia de Aprendizagem e Serviço, um aspecto fundamental é a Reflexão. A reflexão é o elo que conecta as experiências práticas dos alunos com os conceitos acadêmicos discutidos em sala de aula. Como disse John Dewey (1979, p.29), "A reflexão é um ato de dar sentido ao que aconteceu". Isso implica que, ao refletir sobre suas atividades de serviço à comunidade, os estudantes podem compreender melhor como o conhecimento teórico se aplica à vida real. A reflexão permite que os alunos façam conexões significativas entre o que aprenderam e o trabalho que realizaram na comunidade.

A metodologia de aprendizagem e serviço é projetada para que os alunos aprendam fazendo, mas essa aprendizagem se torna mais rica e profunda quando acompanhada pela reflexão crítica. Frequentemente, ao refletir sobre suas experiências de serviço, os alunos são capazes de identificar desafios, oportunidades e conexões que podem ter passado despercebidos no calor do momento. Como Paulo Freire (2003, p.45) ressaltou, "A reflexão crítica sobre minha prática se torna uma atividade constante de uma mente inquieta." Essa inquietação intelectual leva a uma compreensão mais profunda e a um aprendizado significativo.

A reflexão na metodologia de aprendizagem e serviço não se limita a aspectos acadêmicos, mas também se estende à dimensão ética e à responsabilidade cívica. Enquanto os alunos examinam suas experiências de serviço, eles são incentivados a considerar o impacto de suas ações na comunidade e a refletir sobre seu papel como cidadãos. Howard Gardner (1995, p. 151) destacou essa perspectiva ao afirmar que "A reflexão crítica sobre os problemas sociais é uma tarefa crucial das instituições de ensino." Através da reflexão, os alunos se tornam mais conscientes de questões sociais e desenvolvem um senso de responsabilidade em relação a elas.

Uma das formas objetivas que o professor pode colaborar com esse desenvolvimento cívico dos alunos é facilitando a reflexão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), metas globais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para abordar uma variedade de questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, que incluem a erradicação da pobreza, a promoção da igualdade de gênero, a proteção do meio ambiente e o acesso à educação e à saúde. Elas fazem parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que foi adotada em setembro de 2015 por todos os 193 Estados-membros da ONU.

A etapa da reflexão na metodologia de aprendizado e serviço inicia um processo de conscientização e compreensão dos ODS entre os estudantes. Por meio de suas atividades de serviço à comunidade, os alunos entram em contato direto com questões sociais, econômicas e ambientais que são abordadas pelos ODS. Como Paulo Freire afirmou: "A reflexão crítica sobre minha prática se torna uma atividade constante

de uma mente inquieta." Essa inquietação intelectual leva os alunos a questionar, aprender e, finalmente, a comprometer-se com a causa dos ODS.

Nesse sentido os ODS da ONU não são apenas objetivos distantes; são um chamado à ação. A reflexão na metodologia de aprendizado e serviço promove a responsabilidade cívica, levando os alunos a considerar seu papel na promoção dos ODS em suas comunidades. Os estudantes aprendem que são agentes de mudança e que podem fazer a diferença. Como Howard Gardner (1995, p. 67) destacou: "A reflexão crítica sobre os problemas sociais é uma tarefa crucial das instituições de ensino." Essa reflexão crítica os empodera a se envolver ativamente na busca por um mundo mais sustentável.

A reflexão na metodologia de aprendizagem e serviço também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao analisar e avaliar suas ações, os estudantes se tornam mais capazes de tomar decisões informadas e se tornam agentes de mudança. Freire enfatizou esse aspecto, afirmando que "a reflexão crítica sobre meu próprio papel e minha própria prática me ajuda a não estar satisfeito com a realidade dada, mas a desafiar essa realidade". A reflexão capacita os alunos a desafiar o status quo e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, Como John Dewey (1979, p. 58) colocou de maneira simples, "Nós não aprendemos com a experiência... nós aprendemos com a reflexão sobre a experiência."

No contexto da aprendizagem e serviço, o professor desempenha um papel multifacetado e desafiador. Ele atua como um facilitador, cujo principal objetivo é criar um ambiente propício à reflexão dos alunos. Como Paulo Freire (2003, p. 68) afirmou, "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos." Nesse sentido, o professor deve respeitar as experiências, perspectivas e conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando um espaço seguro para que expressem suas reflexões.

Uma das funções primordiais do professor é estabelecer a estrutura e o contexto para a reflexão. Isso pode ser alcançado por meio de discussões em sala de aula, diários de reflexão, grupos de discussão ou outras estratégias que incentivem os alunos a compartilharem suas experiências de serviço. Howard Gardner (1995, p. 115) aponta para essa importância ao dizer: "Nós devemos encorajar nossos estudantes a refletir sobre suas experiências de modo que elas possam aprender com elas."

O desenvolvimento de diários de reflexão é uma ferramenta valiosa na metodologia de aprendizagem e serviço, permitindo que os alunos registrem suas experiências, sentimentos e aprendizados à medida que se envolvem em atividades de serviço à comunidade. No início do curso ou projeto de aprendizagem e serviço, o professor deve ressaltar aos alunos importância da reflexão para compreender

melhor suas experiências, a aplicar o aprendizado acadêmico no mundo real e a promover o desenvolvimento pessoal.

O professor pode estabelecer diretrizes específicas para os diários de reflexão como o formato a ser usado (por exemplo, texto escrito, vídeo, áudio), a frequência das entradas (semanal, mensal) e os tópicos a serem abordados, sempre encorajando os alunos a serem autênticos em suas reflexões. Eles devem se sentir à vontade para compartilhar pensamentos, emoções e desafios que enfrentaram durante o serviço à comunidade. Isso pode incluir dúvidas, inseguranças e experiências emocionais. Todos esses escritos podem ser compartilhados em círculos reflexivos criados em grupos ou com toda a turma de A+S.

Em todo o processo de Reflexão, o professor também pode introduzir conceitos teóricos relevantes que ajudem os alunos a contextualizar suas experiências de serviço. A teoria fornece um quadro que permite a análise crítica e a conexão entre o aprendizado acadêmico e as ações práticas.

Outro papel crucial do professor é estimular o questionamento sistemático. John Dewey (1995, p. 80) ressalta que "A reflexão ativa é a chave do aprendizado." Os professores devem encorajar os alunos a fazer perguntas desafiadoras sobre suas experiências de serviço, como "Por que isso aconteceu?" ou "Como podemos melhorar no futuro?" Essas perguntas direcionam a reflexão em direção a um nível mais profundo de compreensão.

Uma das formas de realizar esse processo, facilitado pelo professor é o uso dos círculos reflexivos, também conhecidos como círculos de diálogo ou círculos de discussão, são uma abordagem participativa que visa promover a reflexão, a discussão aberta e a escuta ativa em um ambiente de grupo. Antes de iniciar o círculo reflexivo, o professor deve estabelecer normas e diretrizes para garantir um ambiente seguro e respeitoso. Isso inclui regras de escuta ativa, respeito pelas opiniões dos outros e confidencialidade, se necessário.

Nos círculos reflexivos o professor deve escolher tópicos ou perguntas-chave relevantes para as experiências dos alunos na aprendizagem e serviço. Essas perguntas podem variar de acordo com o objetivo da reflexão. Os alunos se reúnem em um círculo, idealmente em um ambiente onde todos possam se ver e se ouvir claramente. O professor começa a sessão com uma pergunta ou tópico de discussão e, em seguida, convida os alunos a compartilharem suas reflexões e experiências relacionadas a essa pergunta. A ênfase na escuta ativa é fundamental. Os alunos devem ouvir atentamente as contribuições dos outros, sem interrupções. Isso cria um ambiente onde todos se sentem valorizados e ouvidos.

Nesse processo, após cada aluno compartilhar, a prática comum é passar para o próximo aluno no círculo, permitindo que todos tenham a oportunidade de contribuir. Essa estrutura ajuda a evitar que uma ou duas vozes dominem a discussão. À medida que a discussão progride, os alunos são encorajados a explorar temas comuns, fazer conexões e aprofundar suas reflexões. Isso pode envolver questionar, desafiar ideias e construir entendimento coletivo. Por fim, ao final, o professor pode resumir os principais pontos discutidos e ajudar os alunos a chegar a uma conclusão ou destacar a relevância da reflexão para o aprendizado e serviço. É importante criar um senso de encerramento e reflexão final.

A metodologia de aprendizagem e serviço busca uma integração eficaz entre teoria e prática. O professor desempenha um papel central na promoção dessa conexão. Ao discutir o conteúdo acadêmico, o professor pode incentivar os alunos a relacioná-lo diretamente às situações reais que encontraram durante o serviço à comunidade. Como Dewey (1995, p. 45) destacou, "Refletir sobre as consequências dos diferentes modos de ação é o que dá significado à reflexão."

Por fim, o professor também desempenha um papel importante na avaliação das reflexões dos alunos. Essa avaliação deve ser formativa, fornecendo feedback construtivo que ajuda os alunos a aprimorar suas habilidades reflexivas. O feedback do professor pode direcionar os alunos para uma análise mais profunda e uma compreensão mais rica de suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo transformador, não só para o educando, mas também para a sociedade em que esse estudante está inserido. Ela pode colaborar com uma transformação que leve em consideração os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável do planeta, mas também pode transformar a realidade pautando-se em princípios egoístas e que não leve em consideração a vida e qualidade do existir do outro.

Nesse sentido é muito importante prover ações nos currículos que possam desenvolver processos reflexivos nos alunos, de maneira a ajuda-los a compreender os seus próprios processos pessoais e, também, a causas, consequências e intersecções das ações e processos existentes no mundo e que envolve a realidade de pessoas em nível local e global, por isso a importância da Reflexão na Educação.

Ora, se a Extensão Universitária é um pilar fundamental para a Educação Superior, que abre portas para uma formação que vai além de uma mera preparação profissional, é importante que essa Extensão não se paute em valores colonizadores ou que apenas seja um instrumento para continuar com o *status quo* da

sociedade. Dessa maneira, além de fazer é importante refletir sobre a ação, para que, de fato, essa agir deseja transformador no sentido positivo e responsável.

Nesse escopo o docente tem um papel fundamental, pois ainda que a Extensão Universitária tem por sua constituição a autonomia do estudante, é necessária a participação de um agente facilitador para que o processo de fazer, passe pelo refletir e transforme positivamente o ser. Dessa forma, o professor assume uma função de provocador, de mediador, de questionador, de maneira que suas perguntas, suas questões, as complexidades e conceitos que trazem para a sala de aula, seja sementes de reflexão e de ação por parte dos estudantes.

Assim, o docente é um papel fundamental na Extensão Universitária, pois sua experiência e seu senso crítico ajuda os estudantes a ampliarem os seus horizontes e realmente serem educados em um sentido transformador não somente para seus sonhos e anseios pessoais, mas para a toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/7/2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. MEC: Brasília - DF, 2018
- DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. 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: 10.out.2023.
- _____. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização escolar: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf> . Acesso em: 10.out.2023.
- _____. Extensão Universitária: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf> . Acesso em: 10.out.2023.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____, P. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FURCO, Andrew. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Serving and Learning. Washington DC: Corporation for National Service, 1996.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MORI, Katia Gonçalves. A solidariedade como prática curricular educativa. São Paulo: PUC-SP, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9728>. Acesso em: 10.out.2023.

TAPIA, Maria NEVES. Guia para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem e serviço solidário: Edição brasileira : Buenos Aires, marzo 2019 / María Nieves Tapia ; editado por CLAYSS. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2019. Disponível em: <
https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Brasil_Aprendizagem_Solidaria.pdf>. Acesso em: 10.out.2023.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E A INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Reviu Barros¹

RESUMO

Objetiva-se neste trabalho esclarecer o papel do psicopedagogo e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem no processo educativo. Diante disso, mostrar a importância do trabalho psicopedagógico nas dificuldades de aprendizagem, e, nos processos de desenvolvimento para os caminhos da aprendizagem no contexto escolar. Nisso, surge a indagação: qual a importância e o papel do psicopedagogo na intervenção das dificuldades de aprendizagem? Na tentativa de responder à questão, esta pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, traz o aporte teórico de autores inerentes ao tema. Dentre alguns, podemos citar: Jean Piaget (1971), Vygotsky (2003), Bossa (1994, 2000), Freinet (2004) entre outros, que contribuíram para uma reflexão sobre aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem, e a importância do papel do psicopedagogo na intervenção para a resolução das dificuldades de aprendizagem. Como resultado deste trabalho, percebeu-se que, tanto a psicopedagogia institucional ou clínica exerce um papel importante para solucionar as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogo, Dificuldades de Aprendizagem, Prática Psicopedagógica, Intervenções Psicopedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo conhecer o papel do psicopedagogo educacional e a sua relação prática com os estudantes, na intervenção para tentar solucionar as dificuldades de aprendizagem. A psicopedagogia é uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser, em processo de construção do conhecimento. O psicopedagogo tem a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e seus anseios, bem como verificar, junto ao Projeto Político Pedagógico, como a escola conduz o processo de ensino aprendizagem garantindo o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceira nesse processo (BOSSA, 1994).

É importante ressaltar que, a psicopedagogia está inserida na instituição com objetivo de trabalhar de forma preventiva nas diversas situações que envolvem as dificuldades de ensino e aprendizagem e os vínculos que se pode estabelecer nas três vertentes que são: a escola, a familiar e o aluno. É fato que, o ser humano é muito complexo e possui competências, para desenvolver suas habilidades, ele precisa viver psiquicamente bem em todas as áreas, tais como: cognitivas, psicomotoras, afetivas ou sociais.

Nesse tripé de relações: escola, família e aluno, o indivíduo cria forma de estímulo para expressar seu vínculo afetivo, que de acordo com Piaget, pontua dizendo:

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (PIAGET, 1971, p. 271).

¹ Professor universitário, Dr. em Educação, Universidade da Florida - Theology & Sciences of Florida USA – Inc.

Segundo Piaget, o ser torna-se um indivíduo social através de suas relações interpessoal no seu cotidiano no decorrer dos anos. E, considerando que a escola faz parte dessas relações, ela é responsável por grande parte da formação do ser humano, por isso, o trabalho do psicopedagogo nesse lócus tem um caráter preventivo e terapêutico no sentido de procurar criar competências e habilidades para a solução dos problemas.

Para Bossa (2000), psicopedagogia é um:

[...] termo que se distingue em três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como um saber científico. Portanto, é importante que se tente entender a Psicopedagogia como uma área que vem, ao longo de sua história, criando um corpo teórico próprio, sistematizando instrumentos capazes de dar conta de suas investigações, não se propondo a especializar um profissional dando a ele parte do que lhe falta. (BOSSA, 2000, p.21).

Esta autora citada, esclarece que, o processo de socialização e aprendizagem, assim como, a relação afetiva deve fazer parte do outro. Nisso, o indivíduo no meio social pode criar vínculos afetivos construídos por base de interação no ambiente que está inserido. Assim, a afetividade no convívio escolar estabelece um vínculo de amor entre o aprendiz e o professor, porém a prática pedagógica em sala de aula transforma-se em um ambiente de aprendizagem de valores, atitudes, relações afetivas, no entanto o professor é o facilitador desse afeto.

Nessa propositura, Vygotsky (2003), adverte:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Desse modo, a afetividade deve estar presente em sala de aula ou fora dela, porém os vínculos afetivos desenvolvem os aspectos emocionais que desenvolve seu cognitivo. Neste caso, o estudante no seu processo de aprendizagem no ambiente escolar demonstra diversos sentimentos que podem ajudar ou prejudicar, tais como: insegurança, medo, tristeza, raiva, alegria, ansiedade, amor, afeto e confiança que o estudante encontra no professor.

Nesse sentido, outros fatores que estão fora do ambiente escolar, também contribuem com as dificuldades de aprendizagem e podem ser: orgânicos, emocionais, culturais, intelectuais, familiares e outros fatores mais específicos, como por exemplo, dislexia, disgrafia, discalculia; estes considerados

transtornos ou distúrbios, que devem ser devidamente diagnosticados para o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante.

A metodologia usada nesta pesquisa, trata-se de natureza qualitativa, que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Diante disso, surgiu o seguinte problema de pesquisa: qual a importância e o papel do psicopedagogo na intervenção das dificuldades de aprendizagem? Para tentar responder essa indagação, nos apropriamos de importantes autores referentes ao tema em tela, tais como: Jean Piaget (1971), Vygotsky (2003), (Bossa 1994, 2000), Freinet (2004) entre outros, que contribuíram para uma reflexão sobre aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem, bem como a importância e o papel do psicopedagogo na intervenção para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

O Papel do Psicopedagogo nas Dificuldades de Aprendizagem

Sabe-se que, é papel do psicopedagogo trabalhar no âmbito educacional e na saúde, com foco no processo de aprendizagem e suas dificuldades, fundamentado em diferentes referenciais teóricos e de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, segundo o Código de Ética da Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia, reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em assembleia geral em 05/11/2011. O papel do Psicopedagogo tem como objetivos de acordo com Código citado:

Promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;

Compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;

Realizar pesquisas científicas no campo da psicopedagogia;

Mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

Para tanto, uma das características do papel do psicopedagogo é o preventivo, quer seja clínico ou educacional. Ajudar, orientar e principalmente diagnosticar corretamente os problemas relacionados à aprendizagem, evitando assim o fracasso escolar e erros na intervenção ou diagnóstico psicopedagógico.

De acordo com Silva et al. (2015), o psicopedagogo pode atuar na área clínica, institucional, hospitalar e empresarial. Na área clínica, o psicopedagogo trabalha individualmente em um consultório. Agenda a primeira entrevista com os pais e a própria criança, se houver essa possibilidade.

Apropria-se de instrumentos que caracterizam a avaliação psicopedagógica, tais como: jogos, brinquedos, desenhos, provas piagetianas e atividades pedagógicas. Faz anotações do que é falado e do comportamento dos envolvidos. Muitas vezes detecta que as queixas se relacionam ao contexto familiar ou ao escolar e não diretamente ao indivíduo que aparentemente apresenta algum transtorno e, se caso houver algum transtorno deve encaminhar o paciente à área da saúde adequada, psicólogo, fonoaudiólogo etc.

O psicopedagogo institucional deve adotar uma postura de assessoramento, observando, conhecendo e acompanhando todas as práticas escolares, a dinâmica da escola e da sala de aula junto ao professor, o que é produzido pelos alunos, não se restringindo apenas ao diagnóstico, mas também intervindo, fazendo os devidos encaminhamentos, quando necessários, para psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, orientadores entre outros. Deve estimular também a participação da família e ter atitudes de acolhimento com todos os atores do processo para a aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo abrange o processo de aprendizagem como algo indissociável do contexto familiar e escolar, englobando diferentes fundamentos para a solução das dificuldades no âmbito da aprendizagem. Destarte, a importância de o psicopedagogo saber agir com as dificuldades do aluno em aprender, torna-se um desafio constante, porque nem sempre encontra resposta na metodologia de ensino, ou na política escolar. Às vezes, tais fatores podem ultrapassar as paredes da escola, e interferem na concentração do educando de forma a deixá-lo ansioso e/ou distraído. (BOSSA, 2000).

Conforme Barbosa (2001):

"Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser coautor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades". (BARBOSA, 2001, p. 53).

Isso pode explicar que, a aprendizagem vai além do prazer em realizar atividades consideradas motivadoras. Mas para transformar uma aprendizagem motivadora significa socializar descobertas, interagir e compartilhar ideias, criando possibilidades e perspectivas na ruptura das dificuldades de aprendizagem.

É função do psicopedagogo unir pais, professores e gestores para juntos buscarem uma forma de tentar solucionar a problemática que interfere no desempenho do aluno. Na prática, a colaboração geralmente torna-se inviável devido aos conflitos de interesse, agenda e impossibilidade instrumental (SMITH & STRICK, 2001).

Para Smith e Strick (2000), o trabalho do psicopedagogo acaba se tornando desafiador à medida que seu intuito passa a investigar metodologias e políticas que possibilitem a inclusão, o desestímulo a discriminação e a construção das adaptações sistemáticas na busca da inclusão e da equidade.

Além do trabalho do psicopedagogo, entende-se que, a família tem um papel importante no desenvolvimento do estudante, isto porque vai contribuir para que as primeiras aprendizagens necessárias se realizem, e o bom relacionamento familiar favorece para o processo educativo, nesse sentido a família deve contribuir no acompanhamento da vida escolar do aluno, tendo a responsabilidade de estar presente no seu desenvolvimento e progresso escolar.

O Psicopedagogo e Suas Intervenções na Aprendizagem

O psicopedagogo deve estar preparado para auxiliar aos professores realizando atendimentos pedagógicos individuais, a fim de contribuir para a compreensão de problemas que possam surgir na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e aplicar as demais técnicas que podem levar à intervenção.

Outro aspecto importante do psicopedagogo na intervenção para solucionar as dificuldades de aprendizagem, é a participação conjunta em reuniões de pais, esclarecendo, juntamente com professores, o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo e acompanhando a relação professor e aluno.

Bossa (1994), esclarece que:

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. (BOSSA, 1994, p. 23).

É relevante entender que, a psicopedagogia atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem.

Para Silva (2022), o psicopedagogo deve analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer

psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem. Nesse aspecto, a interação entre o professor e o estudante é essencial para a aprendizagem, e o professor consegue essa sintonia, levando em consideração o conhecimento das crianças, fruto de seu meio. (FREINET, 2002).

Silva (2022), ainda pondera que, a dificuldade de aprendizagem é um tema que deve ser estudado, levando-se em conta todas as esferas em que o indivíduo participa (família, escola, sociedade etc.). Sabe-se que nunca há uma causa única para o fracasso escolar e que também um aluno com dificuldade de aprendizagem não é um aluno que tem deficiência mental ou distúrbios relativos, na verdade, existem aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados para obter-se um melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem e conhecimento.

Por isso, a parceria entre escola e o psicopedagogo torna-se essencial na identificação de casos que precisam de um atendimento terapêutico especializado. Às vezes, com algumas intervenções executadas na hora certa, torna-se possível modificar algum quadro que, do contrário, poderia transformar-se em algo mais grave. (NASCIMENTO, 2013). O psicopedagogo, possui um papel muito importante no sentido de cuidar de todos os processos de aprendizagem que acontecem no interior da escola. Isto significa dar conta dos processos de aprendizagens docentes e discentes, dos seus medos, preconceitos, dificuldades e facilidades que, articulados no conjunto, retratam a identidade de todo o grupo escolar (BASSEDAS, 1996, apud SILVA, 2012, pág. 04).

Nesse sentido, toda intervenção psicopedagógica deve enfatizar e trabalhar a dimensão afetiva do indivíduo a partir do estabelecimento de vínculos, do acolhimento e da busca constante por vivências prazerosas. A intervenção deve propor um ambiente acolhedor e que promova o bem-estar do paciente. Isso, vai favorecer a construção e o fortalecimento da identidade e autoestima desse indivíduo, impedindo que ele seja reduzido ao desenvolvimento de sua intelectualidade ou ao seu problema de aprendizagem.

Wallon traz uma contribuição para psicopedagogia quando interpreta a noção de sujeito como uma coletânea de influências sociais e fisiológicas. Para Moraes & Oncalla (2011, p.215), o autor entende que "o indivíduo é geneticamente social, humaniza-se e individualiza-se nas relações com os outros indivíduos". Os aspectos orgânicos e sociais a serem considerados pelo psicopedagogo em suas intervenções demandam um olhar ampliado e atento à complexidade do sujeito e à sua contextualização. Sendo assim, uma segunda função indispensável para o atendimento é ter conhecimento do meio ao qual o sujeito participa e interage. Também é de extrema importância avaliar qualitativamente as relações vivenciadas, as possibilidades

ofertadas, o histórico de vida e as atividades diárias que fazem parte da constituição do indivíduo a ser atendido.

A Importância do Trabalho do Psicopedagogo: Reflexões e Práticas

A importância do trabalho do psicopedagogo é fundamental para o ambiente escolar ou fora dele; destarte é papel desse profissional ter o conhecimento sobre a realidade social do aluno, da sua família e da sociedade onde está inserido. Por isso, a psicopedagogia se comporta na condição de estabelecer um elo entre a escola, o aluno, a família do aluno, o ambiente em que ele vive. Ela busca conhecer, compreender, analisar o ambiente e intervir de forma espontânea no processo de aprendizado, desenvolvendo técnicas para o ensino de maneira que estimulem e facilitem esse processo no caso de alunos que sofrem com algum tipo de distúrbio de aprendizagem.

Para refletir no trabalho e na prática do psicopedagogo, é relevante citar Bossa (2000), quando esclarece que, na psicopedagogia pode-se trabalhar em diferentes níveis de atuação. Primeiro, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico, a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

Nesse aspecto, a prática psicopedagógica na escola deve ser um trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto escolar. Segundo Bossa (2000), "pensar a escola à luz da psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade". Destarte, é essencial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade dá às diversas classes sociais.

Atualmente, com o acesso às TICs, os psicopedagogos se apropriam do recurso dessas mídias para potencializar suas análises, como instrumento muito válido na intervenção que quer praticar, porém cabe também saber dar a criança em paralelo a sua família uma análise num sentido de qual tipo de informação está sendo oferecida, uma vez que, o excesso de informação pode prejudicar essa ação, e não seria apropriada, pois, a criança não teria condições de absorver tudo aquilo que lhe é oferecido de forma exacerbada pelas mídias.

Para Bossa (2007), esse universo educacional do aluno pode ser trabalhado, dizendo que:

A psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos, e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade. Incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno. (BOSSA, 2007, p. 67).

A autora deixa claro que essa integração de educadores, psicopedagogos e família (neste caso, os pais principalmente), vai proporcionar ao estudante melhores condições para a aprendizagem. Por isso, é necessário refletir e praticar esses princípios elucidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivou-se conhecer o papel do psicopedagogo educacional e a sua relação prática com os estudantes, na intervenção para tentar solucionar as dificuldades de aprendizagem.

Diante toda a abordagem explícita neste artigo, constatou-se o quanto é importante o papel da psicopedagogia institucional como investigadora das causas e dificuldades na/da aprendizagem dos alunos. Para os problemas que causam dificuldades de aprendizagem é dever de a psicopedagogia institucional contribuir para o processo de reflexão-ação e na reflexão do contexto escolar, orientando os professores a reformularem suas práticas escolares para melhorar a aprendizagem.

Em se tratando da psicopedagogia institucional, foi possível observar nesse trabalho a importância do psicopedagogo ao atuar de forma efetiva dentro da escola, com a finalidade de trabalhar diretamente com os alunos que precisam de diagnóstico, de intervenção, de ações preventivas/terapêuticas e, principalmente, com a intenção de orientar professores e as famílias sobre as soluções mais positivas de auxiliar na aprendizagem desses alunos.

Fez-se notório que é prática do profissional formado em psicopedagogia clínica se dedicar para identificar as causas e problemas de aprendizagem se apropriando de recursos principais da psicopedagogia, tais como: Provas operatórias (Piaget), provas projetivas (desenhos), EOCA (Entrevista Centrada na Aprendizagem), anamnese (entrevista realizada com os familiares para saber sobre a história de vida do paciente), sessões lúdicas, sempre com olhar e escuta atentos a tudo e a todos os movimentos do/a paciente.

Enfim, ficou claro que o trabalho do psicopedagogo em sua extensão abrange um grande leque, levando-o a exercer suas funções em três dimensões: clínico individual, grupal e institucional. A área institucional não se limita às escolas, mas também universidades, empresas e hospitais. Dessa maneira os trabalhos psicopedagógicos não se restringem apenas a assistência ao problema, mas também, a prevenção

e a promoção da saúde, ou seja, desenvolvem atividades com professores, alunos, sujeitos hospitalizados ou em instituições afins para tentar evitar alguma dificuldade de aprendizagem em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1994.
- BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMACENO, T. As contribuições do pensamento walloniano em intervenções psicopedagógicas. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?lng=pt>. Construção. psicopedagógica. vol.29 no.30 São Paulo, 2021. Acesso em: 19 ago. 2023.
- FREINET, C. Pedagogia do Bom Senso, São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971.
- SILVA, M.R. et al. O Papel do Psicopedagogo Diante das Dificuldades de Aprendizagem. Revista Atlante, ISSN: Cuadernos de Educación y Desarrollo 1989-4155. Disponível em: [O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem \(eumed.net\)](#). Acesso em: 16 ago. 2023.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O PEQUENO PRÍNCIPE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Madjiguene Rodrigues Rangel¹, Kátia Luiza Kraemmer², Melina Hickmann³, Cadidja Coutinho⁴

RESUMO

Expõe-se no presente trabalho uma atividade relacionada a Literatura Infantil, desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo foi de, após leitura da obra “O Pequeno Príncipe”, os pibidianos estabelecerem relações com suas vivências e percepções acerca das práticas de Ensino de Ciências nas suas respectivas escolas-campo. Aborda-se aqui uma análise do retorno de duas das questões referentes à história, disponibilizadas em plataforma *online*, possibilitando parafrasear e relacionar os personagens da história com o contexto escolar. Como resultado, notou-se o olhar atento e cuidadoso dos estudantes, através das relações experienciadas com alunos, professores regentes e equipe de gestão das escolas. Observou-se ainda a desconstrução sobre os estereótipos da Literatura Infantil, que mostra-se importante em reflexões a respeito dos contextos em que estamos inseridos, possibilitando a elaboração de práticas sensíveis e significativas.

Palavras-chave: Literatura infantil, PIBID, ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

Como parte integradora da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) busca incentivar e qualificar a formação de licenciandos em estágio inicial do curso, através da articulação entre a universidade e a escola básica (CAPES, 2023). A proposta corrobora com as experiências possibilitadas pelo período de graduação, a partir do contato com alunos, professores regentes e equipe de gestão de escolas da rede pública de ensino.

A Universidade Federal de Santa Maria é um dos exemplos de instituições que contemplam o Programa, tendo 16 subprojetos em 15 cursos de licenciaturas e 1 projeto multidisciplinar registrados. Um destes subprojetos referidos é o da área de Ciências Biológicas, que atualmente conta com 24 alunos bolsistas, graduandos em Ciências Biológicas - entre área básica de ingresso, licenciatura e bacharelado - distribuídos entre 3 escolas parceiras do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Os processos de intervenção são baseados em encontros de debate e estudo, visando práticas que se adequem à realidade dos estudantes, com assuntos que despertem seu interesse.

Atividades com leitura são uma forma de pensar a realidade. No entanto, Pereira et al. (2020) abordam que na maioria das vezes as práticas envolvendo leituras em sala de aula não passam de atividades

¹ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

² Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

³ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

⁴ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

mais técnicas e mecânicas, dissociadas de um elemento crítico e contextualizado a realidades sociais, práticas essas que se perpetuam durante a escolaridade.

Essa forma de agir torna-se insuficiente quando entende-se que “A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p. 11). Portanto, nesse caso a leitura não se trata de uma mera decodificação das palavras, mas um entrelaçamento com o que se vive. Assim como afirma Soares (2009, p. 37), no que se refere a pessoa letrada, pois a mesma muda “[...] o seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente”, isto é, a pessoa não só compreende a leitura, como também poderá intervir na sociedade em que atua.

Diante disso, levando em consideração a formação inicial de futuros/as docentes da área de Ciências Biológicas, torna-se imprescindível práticas que contemplem o desenvolvimento do ser letrado. Pois, além desses e dessas profissionais atuarem com crianças, adolescentes, jovens ou adultos, geralmente, o repertório literário não é abrangente, em razão do pouco contato com a Literatura Infantil (LI), justamente pelos estereótipos de que Literatura Infantil adequa-se exclusivamente para crianças. Esquece-se que o hábito do sujeito letrado, vai muito além do ler e escrever, e sim perpassa o seu cotidiano e suas ações nele. Esse movimento é o que busca-se na atividade relatada neste trabalho: estabelecer relações entre o livro ‘O Pequeno Príncipe’ e as vivências, experiências e percepções de alunos engajados no PIBID Biologia - UFSM.

METODOLOGIA

Esse trabalho se trata de um estudo de caso, definido por Lüdke como:

o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois têm um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE, 2018, p. 20)

O ‘caso’ estudado aqui, é uma atividade desenvolvida no âmbito do PIBID - Biologia UFSM, na qual os/as pibidianos/as foram orientados a fazer a leitura do livro ‘O Pequeno Príncipe’, posteriormente, refletir e responder a algumas questões, relacionando a obra com o contexto escolar. Para isso, precisariam recorrer às vivências e experiências das intervenções nas escolas-campo.

As perguntas foram aplicadas por meio da ferramenta Google Formulários, devendo ser respondidas individualmente. A atividade buscou instigar nos/as estudantes a leitura, a escrita e a análise reflexiva do texto.

As perguntas analisadas, neste texto, são as seguintes:

a) A obra possui excertos que norteiam a história e que são publicizados mundialmente! Confira algumas frases especiais: "O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração."; "As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes."; "É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou." e "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas." Escolha uma das frases e contextualize com a inserção do PIBID nas escolas e seu papel na iniciação à docência.

b) O PEQUENO PRÍNCIPE possui personagens marcantes para a história: O Pequeno Príncipe, O Piloto, A Rosa, A Raposa, O Carneiro e a Caixa, Elefante dentro da Jiboia, A Serpente, O Rei, O Bêbado, O Homem de Negócios, O Acendedor de Lampiões, O Geógrafo, O Astrônomo, O Vaidoso. Escolha 3 personagens que também se fazem presentes na escola. Justifique.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parafraseando a obra: relações com o contexto escolar (pergunta a)

As frases "As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes." e "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas." foram as mais escolhidas pelos acadêmicos/as como tendo relação com os fazeres do PIBID, sendo citadas por 9 alunos/as cada uma. Entre as justificativas quanto à primeira frase foi abordado o Programa como uma ponte entre escola e universidade, que possibilita o estabelecimento de laços e novas relações, que incluem e acolhem, bem como a quebra de barreiras quanto a assuntos, aproximando conteúdos e disciplinas do dia a dia. Ainda, essa ponte reverbera em vivências que geram aprendizado aos/às pibidianos/as e rompe com conceitos pré-estabelecidos referente a cursos de licenciatura. Tais proposições podem ser observadas no excerto:

“A inserção do PIBID nas escolas, acredito que seja uma ferramenta que auxilia na construção de pontes no contexto educacional. Tanto entre as pessoas e o ensino e aprendizagem, como entre a educação básica e o ensino superior, os alunos e participantes do programa criam laços. Um dos mais lindos papéis da educação é a quebra de barreiras, paradigmas, muros” (Aluno 4, 2023).

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Essa frase falada pela raposa me faz pensar que cada aluno que passa pelas nossas mãos não se vai só, não nos deixa sós, leva um pouco de nós

e deixa um pouco de si”. Esse trecho foi retirado de uma das respostas relacionadas às justificativas da segunda frase, nas quais também é mencionado que as ações impactam os/as estudantes, eles/as marcam e são marcados/as, no caso do PIBID, por exemplo, é marcante por ser o primeiro contato, geralmente, com a realidade da docência. É citada a ideia de criar raízes em uma instituição e então ela se torna especial e ainda uma responsabilidade de cada um/a por cativar o que lhe é interessante. Cativar os/as alunos/as e tornar o ensino interessante é importante para a docência.

“Podemos interpretar esta frase como uma simples reflexão: quando nos relacionamos com outras pessoas, devemos considerar os sentimentos que despertamos nelas. Como futuros educadores e membros do Pibid, devemos ter em mente que a relações que tivermos com os alunos terá reflexos em suas vidas, sejam estas interações positivas ou negativas” (Aluno 10, 2023).

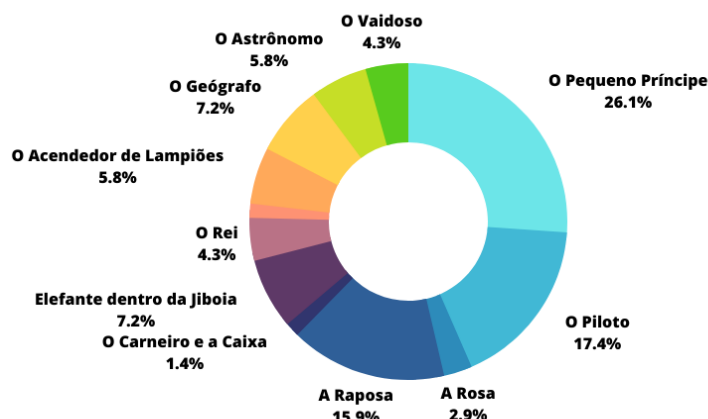
A frase "É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou." foi mencionada 4 vezes, sendo justificada porque muitas vezes a forma que a Biologia é trabalhada cria certos pré-conceitos e afasta os/as alunos/as, no entanto, isso não deve fazer com que deixe de gostar de todas as outras ou não vá gostar novamente em outro momento, vontade de docentes realizar ações positivas, mesmo se tiver tido experiências negativas e desafiadoras anteriormente, na posição de alunos. A escola é um ambiente desafiador, mas experiências ruins não devem tornar-se a totalidade.

"O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração." citada 2 vezes, com as justificativas de que é necessário, nesse caso no contexto do PIBID, se aproximar e entender os contextos dos/as alunos/as e da escola, para que as atividades, em especial no Ensino de Ciências, possam ser efetivas e cativantes.

Aproximações entre personagens da obra e o contexto escolar (pergunta b)

O personagem que obteve maior número de “escolha” entre os/as acadêmicos/as, visando a relação com o contexto escolar, isto é, que as características deste se fazem presentes na escola, foi o “Pequeno Príncipe”, com 26,1% de predileção. O segundo mais citado foi o “Piloto”, com 17,4%, e, por fim, a terceira, dentre as opções disponíveis, foi a personagem “Raposa”, com 15,9%. O restante dos personagens citados variam entre 1,4% e 7,2% (Figura 1).

Figura 1 - Gráfico das respostas obtidas



Fonte: arquivo das autoras, 2023.

Em relação ao personagem “Pequeno Príncipe”, os/as acadêmicos/as relacionaram-o com o papel dos/as estudantes, pois assim como o personagem referido, as crianças e adolescentes demonstram os seus interesses, questionamentos, curiosidades, são exploradores, imaginam para além do mundo adultocêntrico, apresentam desejos diversos e, geralmente, são abertos para novas experiências. Além disso, são os sujeitos que movimentam e impulsionam a docência. No entanto,

Assim como o pequeno príncipe, os alunos são muitas vezes mal entendidos e ignorados pelas suas ideias até encontrarem uma pessoa grande que os entenda. Eles vão de planeta em planeta (sala de aula em sala de aula) adquirindo conhecimentos para poderem crescer (Aluno 5, 2023).

O segundo personagem, o “Piloto”, foi considerado podendo ser alunos/as ou professores/as. Como estudantes que, por vezes, são desestimulados pelo sistema educacional ou que são limitados a seguir um padrão imposto de comportamento, o “correto”, aqueles/as que são desencorajados durante a sua formação e acabam frustrados, mas perduram em busca de seus objetivos. Já o/a professor/a, pois está em um constante processo de ensino-aprendizagem e partilha uma troca mútua com seus educandos, assim como o Piloto ajuda e aprende com o Pequeno Príncipe.

A terceira personagem mais citada, foi a “Raposa”, associada à representação dos/as professores/as, tendo em vista que a personagem retrata a sabedoria, orientando e ajudando o protagonista da história pelo caminho trilhado. Pode ser considerada aqueles/as profissionais com experiências, atentos, sensíveis, que entrelaçam laços e vínculos significativos, que cativam e orientam os seus educandos, durante a trajetória escolar.

O “Elefante dentro da Jiboia” foi associado ao papel dos/as alunos/as, pois é um personagem criativo que não é compreendido pelas “pessoas grandes” da história, tais quais as crianças que, quando inseridas em um contexto educacional que não as respeitam e não respeitam o seu tempo, acabam por serem

limitadas e podadas. No entanto, o “Geógrafo”, estende-se tanto aos/as professores/as quanto aos/as alunos/as, levando em consideração que é um personagem mais cômodo, assemelhando-se a esses sujeitos quando estão inseguros, que não saem da zona de conforto, presos aos seus saberes e que não conseguem expressá-los, desestimulando a si mesmo e aos outros.

Em relação ao “Acendedor de Lâmpioes”, a maioria relacionou-o à figura do/a professor/a, pois são aqueles que exercem um trabalho extenuante na escola, com muitas responsabilidades, realizam mais do que a própria função sem o mínimo reconhecimento e valorização que deveriam ter, mas que mesmo assim, atuam com devoção e empenho, a fim de um ensino para formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. O “Astrônomo” foi relacionado aos problemas sociais que a sociedade enfrenta e, conseqüentemente, a escola também, como o racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, entre outras problemáticas sociais.

O personagem “Vaidoso” foi associado aos/as alunos/as e professores/as que se vangloriam sobre o seu ensino ou suas ideias, ou até mesmo aqueles que precisam de alguma ajuda e chamam atenção dos demais. Já o “Rei” é visto como o/a professor/a, dado que o/a educador/a é uma autoridade (aquele/a que media situações através do respeito). Do mesmo modo, outros/as acadêmicos relataram que as características do personagem se fazem presente quando há professores/as que não consideram o conhecimento como construção e a partir da troca de saberes. Ressaltam, ainda, que a relação professor/a-aluno/a necessita ser dialógica, sendo o/a professor/a não autoritário/a e sim autoridade.

Além disso, o “Carneiro e a caixa”, segundo os/as estudantes, representam a criança, a sua imaginação que é algo precioso, que podem ter incontáveis pensamentos e ideias. Já a “Rosa” representa o amor, que perpassa a relação aluno/a-professor/a, pois exige cuidado e paciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, fica explícito as diversas representações presentes no livro “O Pequeno Príncipe” relacionadas ao contexto escolar. Associações que foram realizadas a partir de um olhar atento e sensível dos/as bolsistas do PIBID-Biologia, através das vivências que estes sujeitos tiveram na escola. Vale ressaltar, ainda, a importância dessas relações que foram realizadas, pois servem como memória afetiva para uma prática pedagógica que queiram ou não seguir, futuramente. Do mesmo modo, demonstra que o Programa oportuniza essa experiência rica e pedagógica no que concerne a primeira experiência na docência.

Ademais, foi possível observar que a prática gerou nos/as jovens adultos/as reflexões e tensionamentos frente à realidade escolar, mais especificamente da Educação Básica, a partir da Literatura Infantil. Desconstruindo estereótipos de que a Literatura Infantil tem faixa etária definida e limitada, mostrando-nos que a mesma é de suma importância para refletirmos sobre os contextos em que estamos inseridos, bem como para construirmos práticas sensíveis e significativas, independente da faixa etária em que lecionarmos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez, 44. ed, 2003
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. E.P.U., 2. ed, 2018. ISBN 978-85-216-2250-5
- PEREIRA, Aline da Silva; LEMOS, Claudeth da Silva; SILVA, Daniele Cariolano da; THERRIEN, Jacques; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro. A leitura em sala de aula: discussões conceituais e práticas. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p.40676-40688, jun. 2020.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Capes, 2023.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros - 3ª edição - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

INSTRUÇÃO VERSUS RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: LEGADO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DA CONTEMPORANEIDADE

OLIVEIRA. N.M - Nilza Maria de Oliveira ⁻¹, DINIZ. R.F - Rosimeire Ferreira Diniz²

RESUMO

Este trabalho apresenta um diálogo com autores e teorias sobre a educação na contemporaneidade que foi possível a partir da elaboração de escritas reflexivas, que fazem parte dos objetivos propostos do processo avaliativo de uma disciplina do doutorado em andamento. Tendo como objetivo uma busca bibliográfica aos autores e suas teorias sobre educação na contemporaneidade. Realizar uma revisão bibliográfica como percurso metodológico nas referências sugeridas pela disciplina e, ir mais além se necessário. Foi feito um recorte a partir de uma navegação parcial pelas abordagens e concepções educacionais do humanismo tradicionais de Ferbart (1776-1841) e a concepção de educação na perspectiva do humanismo moderno de Dewey (1859-1952), e suas contribuições quanto à formação teórica pedagógica da educação brasileira. Concluindo com apontamentos de como é possível perceber a influência das teorias e concepções pedagógicas tradicionais e modernas, no contexto educacional brasileiro na contemporaneidade em situação de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação; Teorias contemporâneas, Instrução; Experiência.

INTRODUÇÃO

Diante do desafio proposto por uma disciplina no curso de pós graduação da Pós-graduação de uma universidade em Minas Gerais, analisar e compreender as teorias contemporâneas da educação, não necessariamente defender ou acordar com uma ou outra, mas conhecer e perceber o legado das teorias e concepções que estão em concordância, ou não, com seu contexto de aplicação e de desenvolvimento de práticas pedagógicas, dentro do contexto de atuação.

Neste escrito optamos por revisar a bibliografia sugerida para o Tema 1 – “Epistemologias e Teorias da Educação: Elucidações conceituais”. Tendo como objetivo pesquisar bibliograficamente os autores, teorias e concepções sobre concepções de educação tradicional e moderna elegendo pontos importantes do legado deixado à educação brasileira. Realizar uma revisão bibliográfica como percurso metodológico nas referências sugeridas pelo programa da disciplina na unidade I e, ir mais além sempre que necessário.

¹Nilza Maria de Oliveira - Doutorado/Universidade de Uberaba/UNIUBE – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); (2022-2026) - Apoio CAPES/PROSUP – BOLSA (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001);

² Rosimeire Ferreira Diniz - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

Foi possível fazer uma síntese sobre a conceituação do termo Concepções Pedagógicas, a partir metáfora apresentada por (ARAÚJO (2006). As concepções educacionais do humanismo tradicionais de (FERBART, 1776-1841) pontuando forte influência do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) em sua teoria. A concepção de educação na perspectiva do humanismo moderno de (DEWEY, 1859-1952) e seu conceito experiência a partir da continuidade das experiências. Sobre conscientização de (FREIRE, 1979). A opinião de (LIBÂNEO, 1990) sobre a concepção de Herbart quanto à finalidade da educação. Os conhecimentos vindos das teorias no contexto educacional sobre experiências citados por Dewey (1978) definido por Octavi (FULLAT, 1979), a educação como fenômeno social de (SPINOSA, 2000). E ao final do percurso elaborar apontamentos de como é possível perceber a influencia das teorias e concepções pedagógicas: tradicional e moderna, no contexto educacional brasileiro na contemporaneidade em contexto de praticas pedagógicas.

De acordo com Araújo (2006):

“Metaforicamente, a abordagem a respeito de *concepção pedagógica* permite percorrer, pela história, como se fosse um espaço aéreo em uma nave, dado que o termo *concepção* implica abrangência ou uma compreensão que foge do singular ou do particular, sem dele se prescindir.” (ARAÚJO, 2006 p. 191)

Para este autor, ao se apropriar da visão de totalidade propiciado pela metáfora da navegação aérea, alguns termos normalmente usados no contexto educacional e pedagógico, vão nos tornando mais claro, ou menos complexo. São eles: “*concepção pedagógica, teoria educacional e suas variantes, pensamento pedagógico, ideia pedagógica, e modelo pedagógico*” (ARAÚJO, 2006 p. 192). Araújo nos convida a compreender sucintamente por concepção pedagógica como sendo uma ação de conduzir o homem à sua educação. E que as concepções pedagógicas fundamentam-se nos pensamentos de Platão (428-347 a.C), de Aristóteles (384-322 a.C), de Agostinho (354-430), de Tomás de Aquino (1225-1274), de Rousseau (1712-1778), de Kant (1724-1804), de Herbart (1776-1841), de Dewey (1859-1952), entre outros pensadores que orientam a formação do individuo humano a partir da educação.

A motivação inicial desta escrita é uma tentativa de realizar um exercício de compreensão da unidade. Para que seja possível, tendo em vista que a disciplina apresentou um amplo conteúdo com muitas sugestões de bibliografias e também referencial de apoio, elegemos duas teorias de concepções pedagógicas educacionais (humanista tradicional que subdivide em vertentes: religiosa e laica, e concepção humanista moderna). Assim, a possibilidade de acontecer uma compreensão aproximativa ganha maior dimensão, sem o propósito de identificar diferenças entre os modelos, apenas trazendo alguns pontos que incidem em práticas pedagógicas contemporâneas. Mesmo porque os conceitos aproximativos elaborados a partir dessa

releitura bibliográfica estarão impregnados dos pontos de vista particular influenciados pelo contexto ao qual estamos inseridos. Agora um pouco mais consciente de que nosso percurso histórico pessoal e profissional sem que sejamos cientes, muitas vezes infere nos pontos de vistas pelos quais observamos e elaboramos nossas opiniões e nossos conceitos diante de algumas teorias.

DESENVOLVIMENTO

Para conduzir a elaboração de rasos comentários sobre a compreensão a respeito das teorias e concepções pedagógicas e ou educacionais elencadas para este momento e que, orientam a teorização da educação no Brasil contemporâneo, delimitamos nossa busca a partir de uma navegação parcial pelas abordagens e concepções educacionais do humanismo tradicionais de Ferbart (1776-1841) e a concepção de educação na perspectiva do humanismo moderno de Dewey (1859-1952), e suas contribuições quanto à formação teórica pedagógica da educação brasileira. Ao pontuar que aqui teremos rasos comentários, observo a abrangência do contexto de aplicação das teorias pedagógicas e educacionais no decorrer da história da humanidade, desde a concepção de que o homem pode ser educado por meio de princípios e diretrizes.

Neste sentido partimos das elucidações de ordem conceitual como apresentado por Araújo (2006, p. 193), o termo “concepção” significa a ação de abranger, de reunir, como faz referencia metaforicamente à ação de navegar pelo espaço para observar o todo a partir de um ponto de vista, uma compreensão e um entendimento particular. Entendimento este, elaborado a partir de vivências e práticas pessoal. E o temo “pedagogia” significa dentre muitos outros significados a conduzir a criança, havendo referência semelhante à significação atual, assumindo variações que vão desde o processo de condução da educação ou como área do conhecimento que se organiza a educação em termos de princípios e diretrizes direcionados a atividade de educar. Esclarece que conceitualmente, educação difere de pedagogia, mas uma direciona à outra, não podendo imaginar que a pedagogia seja vista apenas como um exercício prático. Com compreensões variando entre ser prático sem ser teórico, ou ser teórico para ser prático, ser teórico-prático ou prático-teórico. “Parece ser essa associação entre a prática e a teoria uma dimensão fundamental para se compreender o que é pedagogia” (ARAÚJO, 2006 p. 193). Para este autor a prática pedagógica não é o resultado de uma aplicação da teoria da educação, e sim como marco de partida e norteador de possíveis pontos de chegada.

Voltamos ao ponto em que percebemos o legado de duas concepções pedagógicas que orientam a educação brasileira na contemporaneidade, de um lado, a concepção humanística tradicional e do outro a concepção de humanismo moderno. Realçamos como recorte a influência do pensamento de Johann Friedrich Herbart (1776-1884) na concepção ou tendência pedagógica tradicional como sendo o papel da escola e do currículo uma preparação intelectual e moral dos alunos para o trabalho, os conteúdos são postos como verdades absolutas não podendo ser questionados pelos educandos. E a perspectiva do humanismo moderno representada aqui pelo filósofo e pensador da educação, o norte-americano John Dewey (1952), tida como liberal, renovadora e progressista e um dos principais críticos à pedagogia herbartiana.

Na concepção pedagógica humanística tradicional de Herbart a educação é compreendida sob os preceitos da filosofia da educação, assim, compreende como pedagogia um conjunto de enunciados filosóficos que faz referência à educação como conformação do indivíduo à essência ideal e universal do homem. Nesta percepção, as aulas são expositivas e demonstradas por meio de modelos, a relação do professor para com o aluno é de autoridade, a aprendizagem acontece de forma mecânica.

Herbart foi filósofo e pedagogo representante de uma pedagogia tradicional, nasceu na Alemanha num período em que por possuir qualidades ou atributos notáveis, era visto como representante ilustre de sua classe ou de sua profissão. Portanto defendeu que o professor tenha uma teoria pedagógica e que sua prática não seja baseada somente na experiência. Propôs que a pedagogia se caracterizasse como ciência da educação não apenas como arte.

Neste sentido, sua concepção de pedagogia não se desvincula da ética da psicologia, uma fornece os fins, e a outra mostra o caminho e os obstáculos para a formação educacional do indivíduo. Para ele os fins da educação humana se baseia na formação da moralidade, do caráter e da vontade interior como referência para a auto regulação do indivíduo humano.

Libâneo (1990, p. 62) resume a concepção de Herbart quanto à finalidade da educação que deve servir ao cultivo dos valores, e que:

[...] a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa. (LIBÂNEO, 1990, p. 62)

Assim sendo, o sistema pedagógico de Herbart é organizado por três conceitos: o primeiro está associado ao governo, que dita as regras e condições externas que exercem influência sobre o aluno para que o mesmo se mantenha interessado em determinada matéria de ensino, os meios desse governo se baseia em ameaças e castigos até que o aluno desenvolva de forma autônoma o seu caráter e faça suas opções livremente. Ao adquirir o autocontrole, está posta a disciplina que é o segundo conceito. O segundo conceito é a disciplina, que diz respeito ao exercício autônomo da moralidade. O terceiro conceito é o da instrução educativa que faz com que o aluno se interesse pelos objetivos da aprendizagem.

Para Libâneo (1990, p. 63) nesta concepção de pedagogia o professor se caracteriza como aquele que incute por intermédio da instrução educativa, os conhecimentos, conceitos, ideias e regras morais na mente do aluno, que permanece não tendo oportunidade de organizar seus próprios conhecimentos.

A escola ao aderir a educação na perspectiva tradicionalista, concebe que um aluno crítico e criativo só pode ser resultado de conhecimentos adquiridos, não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve construir seu aprendizado a partir da exposição apresentada pelo professor de modo metódico e organizado. Além de ser motivado a desenvolver habilidades que o oriente quando à formação profissional para inserção ao mercado de trabalho.

Por outro lado, a concepção pedagógica que orienta a educação na perspectiva do humanismo moderno representada aqui pelo filósofo e pensador da educação, o norte americano John Dewey (1952), tida como liberal, renovadora e progressista e um dos principais críticos à pedagogia herbartiana. Nessa perspectiva o papel da escola e do currículo se adequam às necessidades individuais do aluno e meio social em que se insere. Os conteúdos partem das experiências vividas frente às situações problemas, se apoiam metodologicamente em soluções de problemas. O professor é visto como auxiliar, ou seja, mediador no desenvolvimento livre da criança, a aprendizagem é baseada na estimulação e motivação.

Dewey (1978) elaborou uma teoria que possui como eixo central o interesse de base psicológica criada por situações da experiência de vida no ambiente social. Nesta concepção pedagógica a educação é o resultado de um processo permanente de reconstrução da experiência humana no contexto social. Priorizou o conceito de experiência orientada em práticas, que a partir de então compreendida como uma contínua atividade humana, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e consequentemente a reconstrução da própria experiência sem desvincular a vida cotidiana em sociedade.

Por isso, Dewey (1978, p. 231), concorda que:

“Compete aos educadores proporcionar um ambiente em que esse alcance maior de uma experiência possa ser fartamente estimulado e eficazmente mantido em constante atividade”. Emergindo assim,

definição de educação como “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e, também, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1978, p. 83).

No entanto, Dewey não descartou o conhecimento vindo dos livros de teorias sistematizadas, mas teve em relação a ele suma postura unilateralmente com relação ao ato relacionado à aprendizagem, ao conceber como uma consequência natural do “aprender a aprender”. Daí a questão que envolve o problema, ou seja, em colocar o aluno diante de uma situação que o faça pensar e atuar individualmente em função da resolução do problema cuja consequência é a aprendizagem.

Os conhecimentos vindos das teorias no contexto educacional citados por Dewey (1978) é definido por Fullat (1979), como sendo:

“[...] o mais apropriado para o tema educacional – é o que define ‘teoria’ como um marco conceitual que guia determinada atividade. [...] Uma teoria educativa é um marco conceitual de constante referência que justifica e, por fim, orienta a atividade educadora. Tal marco abraça elementos científicos, biológicos, psicológicos, sociológicos... e elementos não científicos, concepções filosóficas do mundo e do homem, morais, estéticas, políticas, teológicas... (1979, p. 70).

Nesta perspectiva Spinoza (2000), orienta que educação é, desde a sua constituição, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. Envolve sujeitos, pela intersubjetividade e tem o intuito de construir a sociabilidade numa dada cultura, mas assentada na historicidade. É, portanto socializadora, Inter geracional, constituindo-se como mediação, e:

“[...] evidentemente nenhuma teoria pedagógica é isenta, nem se mantém encerrada na torre de marfim da escola, senão que transpassa seus muros até impregnar todo o tecido social ou, se se quer, dito ao contrário, e melhor, a teoria pedagógica não é senão a aplicação de uma doutrina sociopolítica” (SPINOSA, 2000, p. 286).

Podemos compreender que a teoria da educação mais discutida na contemporaneidade pode ser explicada com maior amplitude abrangendo elementos teóricos científicos e elementos não-científicos, no processo de acumulação de experiências vivenciadas socialmente pelo indivíduo, num constante convívio com ideias basais no interior de uma comunidade religiosa, política, filosófica e econômica. “Dessa forma, pode-se afirmar que uma teoria educativa apresenta-se com uma perspectiva de totalidade, quando realiza abrangentemente posicionamentos que implicam posturas filosóficas associadas às científicas” (ARAÚJO, 2009, p. 197).

Navegando por este percurso de revisitação teórica e em concordância com as considerações de Araújo (2022), quanto aos conceitos de teorias pedagógicas e concepções pedagógicas, foi observado que as teorias pedagógicas, são holofotes a guiar a ação, bússolas ao apontar a direção. Suas fontes são

filosóficas, científicas, teológicas. Estão encarnadas em regimentos escolares, legislação educacional, finalidades educativas, métodos e técnicas de ensino e nos currículos. As instituições escolares são encarnações concretas das concepções pedagógicas que por sua vez, estão na família, nas religiões, e nos provérbios. São teleológicas, são mediatas, mas não são imediatistas; cimentam as relações histórico-sociais no interior das diferentes culturas.

As concepções pedagógicas são determinações, bem como relações. Portanto, “as ideias pedagógicas não desempenham funções atomizadoras¹, e nem são atomizáveis; pelo contrário, alicerçam as diferentes visões de mundo que permeiam a totalidade social, compartilhando dos confrontos histórico-sociais concretos”(ARAÚJO, 2022).

Ainda nos dias atuais pode ser percebida fortemente a concepção pedagógica humanística tradicional defendida Herbart iluminando algumas propostas pedagógicas, e práticas escolares, tendo com base a disciplina como ponto norteador do aprendizado. Com salas de aula organizadas em filas indianas², disciplinadores nos acessos aos pátios de alimentação e recreação nos intervalos. Para os casos especiais, uma equivocada suspensão escolar como punição. Um currículo homogêneo nacionalmente para um país em que os contrastes sociais, culturais e econômicos são evidenciados a cada região, estados ou municípios. Propostas pedagógicas direcionadas à preparação e treinamento para inserção em um curso superior que muitas vezes não corresponde às demandas dos mercados de trabalho sugeridas pelo contexto social e econômico da região ao qual o indivíduo se encontra inserido.

Por mais que o Brasil possui histórico de uma recente nação educadora, com relação aos países europeus e norte americano, já possui uma ampla legislação que ampara os processos de organização do ensino para todos, como também declarado e assegurado na Constituição Federal de 1988, que em seu Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I da Educação, nos Artigos de 205 a 213:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

¹ Atomizador a•to•mi•za•dor [dô] substantivo masculino. 1. Aparelho que serve para a pulverização molecular dos líquidos. 2. Vaporizador que permite pulverizar um perfume, uma laca, etc. "atomizador", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/atomizador> [consultado em 02-01-2023].

² “indiana”, no caso, não tem nada a ver com os moradores da Índia, mas sim com as populações nativas das Américas. Caminhar em fila indiana era uma excelente estratégia de guerra para as tribos da Américas. Caminhar em fila indiana era uma excelente estratégia de guerra para as tribos da América do Norte. Relatos históricos registram que, quando os guerreiros se deslocavam pelo meio da floresta...

Leia mais em: [https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-a-fila-indiana-recebe-esse-nome/...](https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-a-fila-indiana-recebe-esse-nome/)

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (Brasil, 1988).

Pela expressão “direito de todos” citado na Constituição Federal/88, compreendemos todas as classes sociais, estando estas pessoas na condição de negro, pardo, branco ou com alguma dificuldade de aprendizagem. Entende-se que estão incluídos todos os brasileiros, independentemente de estar situado em qualquer região do território nacional. Considerado a imensa extensão geográfica e, portanto, diferentes culturas, características socioeconômica e religiosa para cada região.

A experiência de acordo com Dewey (1978) é um fenômeno social, para todas as comunidades, classes e gêneros. Considera os saberes socialmente instituídos em suas comunidades de origem, respeitando a individualidade e acontecem nas atividades da vida diária em sociedade, nas relações com o outro, pois sua reconstrução durante o processo de elaboração do aprendizado exige contato e comunicação. Neste processo o indivíduo leva consigo toda bagagem de experiências culturais construída por meio do convívio com sua família, com a comunidade local e religiosa. E ao considerar o contexto de modernidade, com uso de tecnologias digitais por meio de redes sociais e aplicativos de interação humana ou virtual.

CONCLUSÃO

Na contemporaneidade encontramos marcas de todas as concepções pedagógicas na elaboração, organização, implementação e avaliação do processo educacional no Brasil, refletindo fortemente nas práticas educacionais no âmbito da escola. Uma contínua investigação com intenção de compreender as teorias, pensamentos, tendências e concepções pedagógicas, marca a presença de todas elas influenciando o desenvolvimento e a organização educacional como um todo.

Os maiores legados das duas concepções pedagógicas estão encarnadas em forma de documentos elaborados em forma de leis, projetos educacionais, diretrizes e programas, como o doutor professor e pesquisador Araújo (2022) no orienta. A implicação está na forma genérica as quais são sugeridas suas aplicações, implementações e avaliações. Pois ao mesmo tempo nas comunidades com características próprias e muito distintas e distantes geograficamente uma das outras, precisarem seguir estas normas e leis que refletem em suas práticas pedagógicas cotidianas, que são direcionadas a cumprir aos objetivos de

avaliação de competências e habilidades genericamente orientadas em uma avaliação nacional do ensino brasileiro.

A educação humanística moderna de Dewey (1978) ainda é um processo a acontecer com tempo e o empenho de cada envolvido no processo, a escola, a família a sociedade no todo. Quanto mais investigação com intenção de compreender as teorias, pensamentos, tendências e concepções pedagógicas existirem, mais será demarcada a movimentação a caminho do desenvolvimento e a organização educacional como um todo em direção de uma pedagogia humanística moderna. E quanto mais pesquisas na área educacional mais se compreendem a importância do legado de cada uma delas para a educação mundial e brasileira desde o princípio de colonização, a importância que cada uma teve e tem considerando seus contextos de época, cultura, situação socioeconômica das regiões de onde vieram suas raízes. E principalmente os saberes individuais culturalmente construídos pelas relações humanas, que são resultados das experiências anteriores pedagogia formalizada em espaços escolares, regidos por concepções pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, José Carlos S. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira: Demarcações Conceituais e Algumas Ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 Anos de HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2009, p. 191-221.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 jan. 2023.
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1978.
- Freire, Paulo, Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GOMES, J. F. Prefácio à edição portuguesa. In: HERBART, F. J. Pedagogia Geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HERBART, Johann F. Pedagogia general derivada del fin de la educación. Barcelona: Humanitas, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. Antologia de Pestalozzi. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. Brasiliense, São Paulo, SP – Brasil, 1983
- SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e Teorias da Educação. Pro-posições, Campinas, SP, vol. 18, nº 1(52), jan./abr. 2007, p. 15-27.

PRINCESA DA BAIXADA: NOVAS BUSCAS PARA O CONTEXTO DE GEO-HISTÓRIAS DO LUGAR

Olívia Mara Furtado¹, José Raimundo Campelo Franco²

RESUMO

É perceptível a carência de materiais didáticos sobre a Geo-História do Lugar, porém o livro didático limita o aprendizado do aluno, pois geralmente traz exemplos que estão fora da realidade dos que moram em algumas regiões, e isso acontece na nossa região da baixada maranhense. Porém, o aprendizado se torna mais relevante para o aluno quando o ensino se coloca diante de suas próprias vivências, conseguindo despertar a concepção da sua existência de espaço e de tempo. Devido a isso, nosso trabalho surge com essa necessidade de levar para o ambiente escolar recursos didáticos (mapas, maquetes, cartilhas, etc.) que estejam conectados com a geo-história da realidade do lugar. Sendo assim, abordaremos sobre a realização de uma cartilha didática com os aspectos da Geo-História de Pinheiro-MA, e a aplicação dessa cartilha na sala de aula e os resultados que obtivemos durante o seu uso no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Geo-História, Cartilha Didática, PIBID

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma extensão do artigo: Uma proposta de cartilha de geo-histórias do lugar: conhecendo Pinheiro-MA³, que foi publicado no CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES (2) e COLÓQUIO FORPIBID RP em 2022. Ressalta-se que essa produção começou através do projeto Atlas do Município: heterocartografias e praxias didáticas para as geografias outras do lugar na Baixada Maranhense (financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA), e o processo de elaboração com as disciplinas de Geografia nos primeiros semestres do curso de Licenciatura em Ciências Humanas (UFMA - Pinheiro), de forma que:

O início da produção do nosso trabalho aconteceu em dois semestres acadêmicos, outubro de 2021 a julho de 2022, e funcionou através dos estudos do nosso curso, realizando reuniões onde discutimos o planejamento, elaboração e aperfeiçoamento da cartilha. Nas pretensões das PECC's (Prática de Ensino como Componente Curricular) das cadeiras, enveredamos nas APGeo's (Atividade Prática Geográfica, que são casos particulares de PECC's), onde dialogamos em nossos produtos finais, com encontros no projeto já citado, Atlas do Município. (FURTADO e FRANCO, 2022, p. 877)

A cartilha pretende ser um recurso educativo e informacional sobre a geografia e a história do município, para que o aluno consiga aprender sobre o seu local, assim como visualizar conteúdos abordados nos livros didáticos dentro da sua própria realidade. Ao elaborar essa cartilha tínhamos a

¹ Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

² Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

³FURTADO, Olívia Mara; FRANCO, José Raimundo Campelo. Uma proposta de cartilha de geo-histórias do lugar: conhecendo Pinheiro-MA, Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES (2) e COLÓQUIO FORPIBID RP. Diadema SP: V&V Editora, 2022. Anais eletrônicos. Volume 6. p. 876-881.

pretensão de levar esse material às escolas como recurso didático sobre a geo-história do lugar para perceber como os alunos reagiriam a esse material de apoio na sala de aula. Tivemos essa oportunidade, através Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à docência (PIBID) com o subprojeto do PIBID: *Geo-histórias do lugar para uma heterociência dos Estudos Regionais*, com os alunos do 6º e 7º ano na escola municipal Pedro Lobato da cidade de Pinheiro-MA. Na primeira publicação foi mostrado sua produção, o seu objetivo e também os assuntos contidos na cartilha. Já neste trabalho abordaremos a geo-história do lugar no contexto escolar, a experimentação da cartilha na escola, os resultados que tivemos e as nossas considerações finais.

A GEO-HISTÓRIA DO LUGAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A importância de utilizarmos a cartilha no ambiente escolar surge devido à ausência de materiais didáticos que levem o aluno a se sentir pertencente ao mundo. Quando tratamos sobre a geo-história do lugar, percebemos que os alunos conseguem se sentir mais perto do conteúdo, principalmente, através de suas próprias memórias e vivências diárias. Entretanto, dentro dos livros didáticos utilizados em sala de aula é improvável que consiga abranger todas as regiões e principalmente as particularidades de cada lugar, devido a isso, há um aumento na produção e utilização de recursos que contextualizam a geo-história do lugar, como afirma Almeida, “Há uma demanda crescente por materiais didáticos sobre o espaço local, porque os materiais didáticos disponíveis não retratam o lugar onde o aluno vive e, sim, adotam um ‘local padrão’ para representar todas as localidades do país” (ALMEIDA, 2001 apud LASTORIA, 2007, p. 112).

A partir dessa análise, através do referido projeto, elaboramos uma cartilha¹ para o experimento na sala de aula. Nossa produção tem como base as concepções da Geo-História no sentido de utilizarmos métodos das duas ciências para fundamentar a produção didática que envolva as escritas ou reescritas da realidade municipal para submissão ao didático escolar, e por conseguinte, as ponderações alocadas de práticas em sala de aula através do ensino e da aprendizagem. Para o historiador francês, Fernand Braudel, refletir sobre o espaço é uma forma em que permite construir uma nova ideia de temporalidade, que interfere nas estruturas das sociedades, “uma civilização, é na base, um espaço trabalhado, organizado pelos homens e pela história”(BRAUDEL, 1966, p. 107).

O acesso ao conhecimento do seu lugar é uma forma de revelar à criança o seu pertencimento ao mundo, onde suas memórias e os seus conhecimentos empíricos de suas vivências cotidianas se

¹ Essa cartilha, como já foi mencionada, foi elaborada de outubro de 2021 a julho de 2022.

materializam em conceitos científicos e concepções culturais. Demonstrando o valor dos nossos primeiros aprendizados tidos através das nossas experiências na infância e isso “[...] exprime crianças empoderadas de suas próprias infâncias no pleno exercício de suas autorias [...], reafirmando seus papéis de construtores e participantes fieis da sociedade e sua rica ciranda cultural” (FRANCO, 2022, p. 516). Por outro lado, Callai ressalta que:

O lugar não se explica por si mesmo, [...]. É importante e necessário estabelecer as ligações, buscar as explicações a nível regional, nacional e internacional inclusive. O estudo do local, comumente chamado de estudo do meio, só será consistente se estabelecermos estas ligações com outros níveis. É o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto. (CALLAI, 1995. p.31)

A abordagem do contexto local não se deve dar de maneira isolada, sendo importante interagir com os contextos gerais, onde essa relação faz com que o próprio conhecimento não fique limitado, enquanto o aluno possa observar as realidades da sua localidade, abrindo um espaço para a reflexão com a percepção da realidade de outras regiões, criando um conhecimento crítico reflexivo sobre o mundo.

EXPERIMENTAÇÃO DA CARTILHA NA ESCOLA

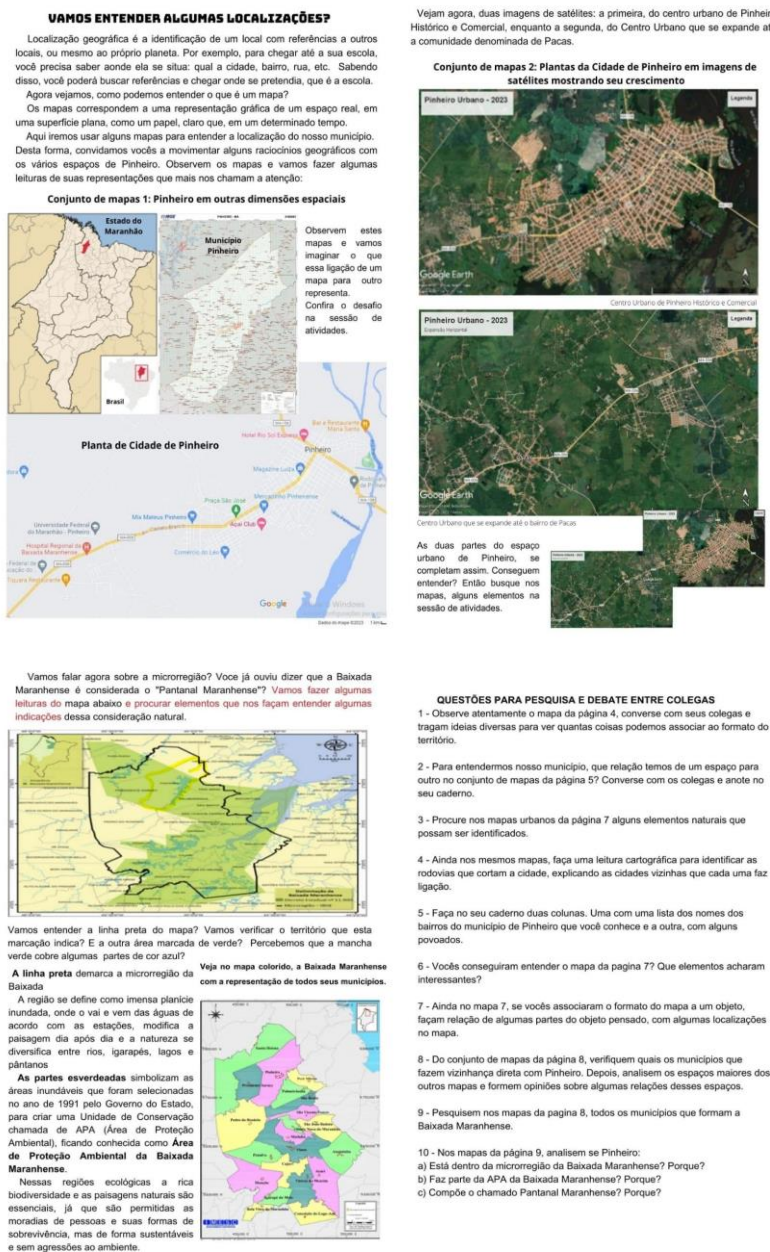
Através do PIBID foi possível levar nossa cartilha *Princesa da Baixada: Conhecendo Pinheiro – Maranhão* (Furtado, 2023), em sua segunda versão revisada, para o espaço escolar. O Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à docência (PIBID) é um programa de desenvolvimento da educação, no qual temos como subprojeto do PIBID: Geo-histórias do lugar para uma heterociência dos Estudos Regionais com a importância de criar, experimentar e aprimorar materiais didáticos sobre a Geo-histórias do lugar. Aplicamos o subprojeto na escola Pedro Lobato, escola municipal da cidade de Pinheiro, nas turmas do 6º e 7º ano, no início desse semestre até o mês de julho do corrente ano.

Como a produção da cartilha tinha sido proposto para os anos iniciais¹ e iríamos experimentar no 6º e 7º ano, tivemos que fazer uma edição com adaptações da cartilha para estes alunos, pois na primeira edição trabalhou-se com mais ilustrações, textos mais simplificados com linguagens para as crianças menores, sendo que ao aplicar a cartilha, teríamos uma limitação muito grande no conteúdo e nas atividades. Dessa forma, o desenvolvimento teve um aspecto mais científico, pois a linguagem ficou mais apropriada para a etapa do ensino fundamental maior, as imagens e interações com os alunos também trazem ao aluno

¹ “Essa proposta foi desenvolvida com uma linguagem direcionada ao público-alvo, dos anos iniciais do ensino fundamental para a História e Geografia do seu lugar[...]” (FURTADO, 2022. PÁG. 881)

um aspecto mais reflexivo e crítico do que a primeira elaboração. Destacamos, portanto, algumas configurações de novos recursos imagéticos utilizados suas respectivas proposições:

Figura 1 - Mudanças feitas no capítulo 01: Localização Geográfica e os recursos cartográficos dispostos



Fonte: Cartilha didática "Princesa da Baixada" In: (Furtado, 2023).

O primeiro momento de apresentação da Cartilha foi de muito espanto, pois os alunos não estavam acostumados em tratar do seu lugar no contexto do livro didático, porém logo percebemos a empolgação e interesse pela cartilha (figura 2 e 3). "No processo de desenvolvimento infantil, surge uma conexão entre

as funções de percepção e memória eidética, e com isso um novo conjunto único, em cuja composição a percepção age como parte interna” (VIGOTSKI, 1998, p. 25).

Na exposição percebemos quantos se expressam através de suas lembranças, de histórias vividas, de lugares que frequentam ou que habitavam. A linguagem que utilizam mesmo com expressões do local, coincide com o significado de termos mais técnicos, as observações que fazem sobre os assuntos da sua cidade convergem em grandes abordagens abrindo espaço para outros assuntos interligados.

Contudo, relataremos com brevidade, algumas de nossas experiências com a cartilha didática com os alunos da escola que acolheu o subprojeto, sobretudo alguns dos episódios didáticos que julgamos de maior valor para os andamentos dos trabalhos futuros.

Nosso primeiro conteúdo com a cartilha foi sobre as paisagens locais, as quais contextualizamos espaços com características naturais na contraposição com aquelas modificadas. Observamos que os alunos foram capazes de descrever e apontar sobre a paisagem natural do lugar onde eles moram. Ao perguntarmos, os mesmos relembrou do rio Pericumã em seus campos inundáveis, principal recurso fluvial da cidade de Pinheiro. Sobre os espaços transformados, eles citaram as casas às margens dos rios, a APA (Parque Ambiental de Pinheiro), a Maria Santa (clube balneário), entre outros locais, dos quais fazem parte das suas vivências e lembranças.

No conteúdo do livro didático do PNLD que aborda sobre a Formação do Território Brasileiro, conseguimos promover o tráfego do pensamento para a formação da cidade de Pinheiro, de forma que os alunos conseguissem entender como este espaço urbano passou de uma vila para a sua emancipação e ser considerada um Município, onde ficou percebido que os alunos desconheciam essas informações, ao se mostrarem bem surpresos.

No conteúdo de mudanças promovidas pela urbanização, levamos algumas imagens impressas da nossa cartilha para mostrar as transformações que ocorreram ao longo do tempo, o antes e depois de alguns lugares. Ficou claro nessa abordagem como os alunos ficaram entusiasmados, pois mostraram participação voluntária ao relatarem sobre alguns lugares que eles conheciam e como nunca tinham pensado na possibilidade de ter sido diferente ou ser outra coisa, senão, a coisa estática que eles já conheciam, deixando-nos a forte percepção que os recursos mexeram com o imaginário deles.

Por outro lado, ficou a constante em que muitos outros não conheciam lugares de referências da cidade, mas queriam que a gente explicasse onde era a localização e ficaram com vontade de conhecer esses locais.

No conteúdo sobre as Regiões Naturais do Brasil, pudemos fazer excelentes contextualizações ao levarmos para os alunos, os elementos naturais de Pinheiro, que estão em nossa cartilha, como a vegetação, o clima, o relevo e a hidrografia, que estão dentro do nosso material didático. Interessante alcance, foi quando falamos sobre a bacia hidrográfica, onde muitos alunos não sabiam, de fato, do que se tratava, quando então explicamos estas composições e significados, relacionando o nosso Pericumã, ocasião em que os estudantes acompanharam nossas propostas didáticas bem ilustradas para conseguir visualizar o que estávamos dizendo.

Figura 2 - Apresentações da Cartilha em turmas do 6º e 7º ano



Fonte: Geoteca PIBID (2023).

Figura 3 - Os alunos visualizando as transformações de alguns lugares do município de Pinheiro.



Fonte: Geoteca PIBID (2023).

ALGUNS PRÉVIOS RESULTADOS OBTIDOS

Com resultados temos a contribuição que a Geo-história traz para o aluno o reconhecimento de fazer parte do mundo, e construtor desse espaço ativo em transformação. A aplicação da cartilha no 6º e 7º ano, percebemos o quanto a Geo-história do lugar traz grandes resultados no aprendizado dos alunos. Como apontamentos, vimos que, quando contextualizamos o assunto do livro ao conteúdo local, percebe-se a facilidade que os alunos têm de relacionar estes espaços um ao outro, com maior interação ao assunto, ao

tempo também de mostrarem inclinações para interagirem com as perguntas e aberturas de diálogos. Apesar das diferenças de falas, algumas associadas, outras precisando de conectivos, é perceptível como as observações, o reconhecimento do seu espaço vivido e de suas histórias, despertam sentimentos e afetividades para com o seu local e a consciência do seu espaço e tempo.

Através das concepções discentes, pudemos perceber, que quando se trata dos espaços de suas vivências, despertam lembranças antigas ou bem próximas, onde se sentem entusiasmados a falar e relacionar sua vida com aquilo que estamos trazendo. Lembramos de um fatídico exemplo de quando falamos sobre as transformações do município de Pinheiro, ao perceber “seus lugares” (ou seja, o conjunto de espaços do município), demonstram sempre conhecerem de um jeito, por outro lado, de que se deparam com as velhas imagens de que um dia foi de outra forma. Estes encontros do velho com o novo são os acontecimentos que mais despertam curiosidade e interesse de seus imaginários sinalizados por suas próprias falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha didática é um instrumento que proporciona ao aluno conhecer o seu lugar, relacionando a cartilha com seu livro didático que possui as informações mais generalizadas, ocasião em que se tornaram facilitadas, estabelecer constantes ligações do seu contexto local mediante as dimensões espaciais maiores.

O espaço social construindo se tornou mais notório, onde novas acepções sobre a paisagem local e sua história a partir do compartilhamento sobre suas experiências vividas no seu cotidiano foram postas lado a lado com sua percepção de mundo. A didática com as geo-histórias do lugar consegue conectar essas vivências cotidianas do aluno à dimensão do tempo/espaço, dessa forma os diálogos estabelecidos sobre o lugar facilitam o aprendizado, não no sentido de viabilizar um conhecimento novo, mas de torná-lo mais significativo à medida que mostra o aluno como parte dessa construção geográfica e historiográfica.

Finalizamos com nossos sinceros agradecimentos à Capes por reativar o programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID), que tantas boas perspectivas trouxe para nossa comunidade universitária. Na mesma ocasião elevamos nossa gratidão à FAPEMA, por fornecer o financiamento à pesquisa mãe à qual o nosso subprojeto está associado.

REFERÊNCIAS.

- BRAUDEL. Fernand. Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1978. [1977].
- CALLAI, Helena. Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 20, n. 1, 1995.
- FRANCO, José Raimundo Campelo. Brincadeiras, ambientes e as estações das frutas na Baixada Maranhense - Brasil. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora-MG, v. 24, n. 2, p. 504-517, maio/ago. 2022.
- FURTADO, Olívia Mara. Princesa da Baixada: Conhecendo Pinheiro – Maranhão. (No prelo). 2023. (Segunda versão da cartilha didática utilizada no Subprojeto PIBID).
- FURTADO, Olívia Mara; FRANCO, José Raimundo Campelo. Uma proposta de cartilha de geo-histórias do lugar: conhecendo Pinheiro-MA, Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES (2) e COLÓQUIO FORPIBID RP; Vol 6 Diadema SP: V&V Editora, 2022. Diadema SP. Uma proposta de cartilha de geo-histórias do lugar: conhecendo Pinheiro-MA, Brasil. Anais eletrônicos. Volume 6. Diadema SP: V&V Editora, 2022. p. 876-881.
- LASTORIA, A. C. . A cartografia escolar e a concepção de atlas escolar municipal. Dialogus. Ribeirão Preto-SP, v. 3, p. 111-126, 2007.
- RIBEIRO, Guilherme. Fernand Braudel e as metamorfoses do tempo e do espaço: o conceito de geohistória em La Méditerranée [...]. Confins. Nº 21. 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/9654>
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O desenvolvimento psicológico na infância. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

ONTOLOGIA DO PRESENTE DO SER DOCENTE E OS PROCESSOS DE CIBERFOMAÇÃO NAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÂNEAS

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto¹, Adriana Rocha Bruno²

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de tese em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apoiada do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Qualitativa, multirreferencial e articulada com a metodologia da conversa, a pesquisa tem um enfoque arqueogenealógico e objetiva construir uma ontologia do presente, por meio de dados produzidos em conversas online com vinte e nove professores, atuantes no ensino superior, em cursos de licenciaturas e pedagogia, de quatro continentes: América, África, Europa e Ásia. Com os dados se constituiu três unidades categoriais de análise das práticas discursivas docentes: virtualidade, intersubjetividade e ciberformacividade que se entrecruzam com a abordagem teórica da pesquisa. A pesquisa fez emergir pistas sobre a constituição do ser docente e processos de ciberformação que despertem a consciência tecnológica crítica no ensino superior.

Palavras-chave: Práticas Discursivas Docentes, Ser Docente, Ciberformação.

CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA

A busca por evidências e caminhos que apontem para a problematização dos impasses, tensões e limites das condições de constituição do ser docente por meio dos processos de ciberformação³ no ensino superior, se apresenta como um desafio que a investigação filosófico-científica em educação não pode se furtar, mesmo diante da irrefutável velocidade de transformação dos saberes, dos valores de verdade e dos comportamentos humanos, característicos deste espaço e tempo, na esfera social cibercultural.

Como sabemos, desde que o neoliberalismo iniciou o processo de consolidação do capitalismo nas sociedades ocidentais, por volta da década de 80, as condições de normalidade social foram suplantadas pela condição de crise permanente nas sociedades (SANTOS, 2020) hodiernas. Pois, o fato de a crise se tornar permanente faz emergir a condição de que “[...] a crise transforma-se na causa que explica todo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

³ Ciberformação é um neologismo criado pelo autor da pesquisa por meio da soma dos termos cibercultura e formação. A ciberformação expressa as potencialidades da subjetivação emancipadora do ser docente diante de processos formativos e tecnológicos em ambiências e docências formativas presenciais e online. É a formação que abarca a complexidade do espaço e tempo cibercultural e das técnicas decorrentes deste fenômeno, associada aos princípios filosóficos da ética, política e estética, que são os princípios fundamentais do sentido da formação humana na Educação, promotores da liberdade e autonomia dos sujeitos para a ação criativa, ética, política e estética na esfera social cibercultural.

(saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários [...]”, (SANTOS, 2020. p. 5), efeitos estes que sentimos na pele durante a longa crise sanitária de COVID-19 que vivemos desde março de 2020.

A pandemia da COVID-19 fez surgir novos condicionantes sociais, como o uso de máscaras, o isolamento social, o trabalho remoto, entre outros, que modificaram as condições de sobrevivência, convivência, bem como de produção, disseminação dos conhecimentos, mas, sobretudo, os modos de subjetivação dos sujeitos.

Em relação aos processos de ensinar e aprender podemos destacar as seguintes implicações ocasionadas pelas condições sociais em que fomos submetidos/as: por um lado, estudantes e famílias se viram, diante das condições de isolamento social, em meio à necessidade de apropriação de recursos tecnológicos digitais e em rede, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas e aplicativos, que para muitas pessoas eram desconhecidos; por outro lado, escolas, universidades, gestores, professores/as se deparam, em muitos casos, com a falta de formação profissional adequada e necessária para o uso e apropriação crítica e criativa dos recursos tecnológicos digitais; e, por fim, os governos implementaram a educação remota e simultânea que com muitos problemas estruturais e de implementação provocaram a ampliação da desigualdade digital, o abandono escolar e, na maioria dos casos, condições de ensino e aprendizagem pouco satisfatórios.

Essas considerações nos permitem pensar, inquirir e apresentar pistas que dialoguem, tensionem e apresentem limites aos questionamentos decorrentes nesta investigação filosófico-científica, acerca da compreensão da questão do ser docente e dos processos de ciberformação nas universidades contemporâneas, ao buscarmos compreender a seguinte questão/problema: que práticas discursivas, nas docências universitárias contemporâneas, constituem o ser docente e que processos de ciberformação decorrem destas docências que possam propiciar a inclusão cibercultural do profissional da educação?

Constatamos em pesquisa anterior que a Cibercultura é a cultura contemporânea composta por um universal sem totalizações (VIEIRA NETO, 2013) e mediada pelas “[...] tecnologias digitais [que] surgiram [...] com a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também, novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY 1999, p. 32). A Cibercultura requer dos sujeitos que vivem nela e a constituem um engajamento efetivo que só pode ocorrer mediante processos de formação integral, criativos e emancipadores que possibilitem a este sujeito estar conectados ao ciberespaço sem que se torne dominado e refém dos processos tecnológicos. Contudo, não é isso que vem ocorrendo, uma vez que a Cibercultura nos apresentou algumas faces perversas que têm nos permitido entender o ser docente em sua relação cultural efetiva com um pouco mais de cautela.

O que estamos afirmando é que na Ciberultura os sujeitos têm se tornado escravos de si mesmos e têm perdido sua condição primeira de “ser humano” em função da perversa lógica da positividade (HAN, 2017), do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020) e de relações sociais de controle (DELEUZE, 1992) que impõem aos sujeitos pressões competitivas e comportamentais que buscam resultados puramente financeiros em detrimento de relações humanas consigo mesmo e com os outros que constituem histórias colaborativas, valores e princípios significativamente humanos. Nesta realidade instável, efêmera e de crise permanente, estamos diante de mudanças significativas e sem precedentes, “[...] mudanças de natureza profunda e estrutural, envolvendo o ser, o conhecer, o fazer e o viver/conviver” (MORAES, 2008, p. 17) na esfera social ciber cultural.

Diante desta problemática é que podemos vislumbrar o enfoque investigativo dessa pesquisa de doutoramento, uma vez que, se na investigação filosófica em geral a questão do ser é extremamente significativa para inferirmos ontologicamente quem é o sujeito que habita a esfera social ciber cultural, do mesmo modo, na investigação filosófico-educacional em particular a questão do ser docente, se torna a questão par excellence da pesquisa em Ciências Humanas, em específico em Filosofia da Educação, podendo se apresentar, atualmente, como sendo o reflexo de uma crise de dimensão ontológica do ser docente e dos processos de ciber formação na esfera social ciber cultural. Pretendemos, portanto, encontrar um caminho que nos possibilite enxergar se, mesmo diante dos impasses tensões e limites impostos pela Ciber cultura, as práticas discursivas docentes e as ambiências formativas nas universidades contemporâneas, possibilitam processos de ciber formação e subjetivação emancipadoras dos docentes e dos sujeitos, constituindo-os para a vida contemplativa, ativa, autônoma, livre, ética, estética e política na esfera social ciber cultural, como apontaremos a seguir.

PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A proposta metodológica dessa tese é a de encontrar pistas no campo que permitam realizar uma busca ontológica pelo ser docente, por meio dos enunciados produzidos pelos participantes da pesquisa, aqui entendidos como Informantes Qualificados (IQ)¹.

Para tanto, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa que articula, metodologicamente, a abordagem multirreferencial que “[...] consiste em implementar óticas de leituras plurais e contraditórias

¹ Nesta pesquisa, os/as participantes da pesquisa serão nomeados como Informantes qualificados/as (IQ). O/A Informante Qualificado/a (IQ) é um dos princípios essenciais da pesquisa antropológica.

para entender melhor um objeto, um objeto de investigação, uma dificuldade e um problema” (ARDOINO, 2005, p. 22); à metodologia da conversa que proporciona uma qualificação da pesquisa de campo e dos encontros e diálogos com os participantes da pesquisa, pois “[...] as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos [...], na medida em que [se aposta] na atitude política do pensar com eles e não para e sobre eles” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 52); à metodologia arqueogenealógica foucautiana que permite a realização de uma análise rigorosa dos dados produzidos, nos possibilitando escutar as coisas ditas, os enunciados do discurso docente das formações discursivas docentes, “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: [que] prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (FOUCAULT, 2008, p. 86) nas docências e ambiências formativas e nos processos de ciberformação em cursos de licenciatura e pedagogia no ensino superior. Propomos, portanto, realizar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos, docentes do ensino superior, de modo a escavar e atingir a profundidade da questão/problema da pesquisa.

Para cumprir as exigências da investigação produzimos uma análise das práticas discursivas docentes, buscando compreender os enunciados dos discurso docente, entregues na pesquisa de campo por 29 (vinte e nove) IQ, professores e professoras do ensino superior de cursos de licenciatura e pedagogia de universidades contemporâneas, nos contextos nacional e internacional, em 4 (quatro) continentes (América, África, Europa e Ásia), totalizando 29 (vinte e nove) conversas online - Brasil (6), Colômbia (4), Chile (1), Uruguai (1), Equador (1), México (1), Estados Unidos (4), Portugal (3), Espanha (2), África (5), Ásia (1) - e produzindo diálogos nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa.

O recrutamento foi realizado respeitando-se 3 (três) etapas de indicação: (a) primeira indicação qualificada - participantes indicados por docentes universitários brasileiros; (b) segunda indicação qualificada - participantes indicados pelos docentes da primeira etapa; (c) terceira indicação qualificada - participantes indicados pelos docentes da segunda etapa. Todos os IQ da pesquisa cumpriram os seguintes critérios de recrutamento: (a) que o docente atue em cursos de pedagogia e ou licenciaturas; (b) que sua prática pedagógica seja diferenciada, inovadora (na visão de seus pares da área e, por isso, o uso dos informantes qualificados); (c) que atenda a princípios de pedagogias atualizadas e contextualizadas com as necessidades formativas atuais, ou seja, em interface com a cibercultura. Os IQ foram recrutados para participarem da pesquisa por meio de 2 (dois) tipos de contato: (a) contato inicial (por meio de contato via telefone, WhatsApp e ou Messenger); e (b) contato oficial (por meio de contato via e-mail), momento em que o participante recebe todas as informações referentes à sua participação na pesquisa, por meio do

Convite Oficial e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), documento encaminhado pelo IQ (via e-mail) nomeado, assinado e datado para o pesquisador.

As conversas online foram realizadas por meio da utilização do recurso Google Meet Institucional a partir do instrumento de pesquisa campo contendo 16 (dezesesseis) perguntas disparadoras, gerando uma gravação na íntegra da conversa.

O campo produziu, por meio das formações discursivas docentes, pistas e diferentes sentidos para os acontecimentos vividos/experimentados pelos IQ nos processos de formação.

ANÁLISE SISTEMÁTICA DAS CONVERSAS ONLINE

Ciente das dificuldades cognitivas e analíticas da pesquisa, intentamos, com a metodologia de campo, encontrar nas formações discursivas docentes, unidades enunciativas do discurso docente que permitam entrecruzar os dados da pesquisa com os enunciados decorrentes do referencial teórico da investigação, corroborando ou refutando as suspeitas e inquietações filosófico-científicas da pesquisa.

No Exame de Qualificação, apresentamos um recorte analítico inicial, a partir das conversas online realizadas com os IQ 01 (em língua espanhola), IQ 02 (em língua portuguesa) e IQ 20 (em língua inglesa), possibilitando criar, a partir dos dados produzidos no campo, um corpus textual de análise ser docente, traduzido para a língua portuguesa, que foi o objeto da análise sistemática das conversas online utilizando-se o software livre de análise qualitativa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

Para a análise sistemática das conversas online tomamos por base os seguintes critérios de análise: criar um corpus textual com as transcrições das 03 (três) conversas online; traduzir as transcrições para a língua portuguesa; escolher e nomear, no máximo, 03 (três) classes de palavras recorrentes relacionadas às palavras-chave ser docente, cibercultura e ciberformação ou aos descritores formação docente e ensino superior; das palavras ou unidades enunciativas recorrentes nos resultados da análise do corpus textual escolher 01 (uma) palavra ou unidade enunciativa para realizar a análise do discurso docente; produzir dados no IRAMUTEQ por meio das análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

O objetivo, nesta amostra, foi o de extrair da análise sistemática das conversas online 01 (uma) unidade enunciativa do discurso docente que apresentasse maior coocorrência nos excertos das respostas

produzidas e presentes nos textos das conversas online, permitindo realizar a análise do discurso docente, por meio da relação e entrecruzamento das coisas ditas pelos IQ com o referencial teórico da pesquisa.

Inicialmente, a análise estatística realizada pelo IRAMUTEQ do corpus textual de análise ser docente gerou 468 segmentos de 3 textos, contendo 16.318 palavras. O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), nos permitiu categorizar 3 (três) classes de palavras ou como sugerimos adiante Unidades Categóricas de Análise (UCA) que, por meio da análise das palavras distintas constantes em cada classe, nos permitiu nomeá-las como Classe 1: Intersubjetividade; Classe 2: Virtualidade; Classe 3: Ciberformatividade. Na Classe 1, objeto deste recorte analítico, obtivemos 58 (cinquenta e oito) coocorrências da palavra “professor”, sendo, para este recorte analítico, a unidade enunciativa do discurso docente, que foi objeto de análise e entrecruzamento dos dados com o referencial teórico da pesquisa e que apresentaremos a seguir.

Como apontamos, a Classe 1 - Intersubjetividade se sobressaiu neste recorte com o alto índice de coocorrência da unidade enunciativa do discurso docente “professor” como resultado dos dados produzidos no campo. Isto nos fez entender que essa unidade enunciativa do discurso é parte da constitutiva da formação discursiva docente e se revela como prática discursiva docente, como coisa dita, como conteúdo concreto no tempo e no espaço e que nos permitiu entender parte dos processos de constituição do ser docente.

Deste modo, neste recorte analítico, o entrecruzamento dos dados recorrentes da análise sistemática das conversas online com o referencial teórico da pesquisa produziu a noção de que a constituição do ser docente se dá por meio da memorização e relações vivenciais emocionais (BRUNO, 2021) com os outros que afetam, de alguma maneira, as vidas do professor. Ficou evidente nos enunciados dos IQ que estas vivências, quando conhecidas pelo sujeito, o faz desejá-las, repeti-las e com isso, possibilita que o ser docente se torne o que se é, como apontou a IQ1, que seguindo os passos da memória podemos encontrarmos em que momento começamos a imaginar e nos tornarmos professores:

IQ1-Bogotá: Bem, sim, quando eu era criança, como acho que muitas crianças querem ser professoras, passou pela minha cabeça. [Mas] A partir daí, é que eu poderia dizer sobre aquela pergunta que você me fez, em relação à memória que eu tenho. Em relação a isso, eu diria que visualizei muito bem essa questão, quando estava na universidade, focando especificamente na docência universitária. [Por causa disso], estou aqui porque sou apaixonada por isso, porque é o que eu realmente gosto na vida, [ser professora], acho que é isso que me afeta, sim.

Este percurso de se conhecer olhando para trás, rememorando, nos fez lembrar e entender que nos conhecemos, mas que temos que reconhecer que não caminhamos sozinhos, pois nossos passos são referendados pelo outro, por relações que estabelecemos e que nos constituem como sujeitos e, em nosso caso, como professores, como nos lembrou Hooks (2013), quando diz que:

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que mudou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção do prazer na sala de aula. (HOOKS, 2013, p. 16)

A necessidade do olhar em busca da memória e reencontrar o outro que nos constitui como professores, foi enunciada pela IQ20 que, como Hooks (2013), encontrou Paulo Freire como um outro em sua constituição como professora, quando diz:

IQ20-Cairo: Sim! Então, eu me inspiro em muitos autores e muitas pessoas na minha vida e é muito difícil dizer como uma ou duas pessoas. Eu, obviamente, mencionei Paulo Freire, mas vou dizer que quando eu li Paulo Freire, eu amei suas ideias. Mas, eu fiquei, tipo, como vou fazer isso no meu curso? Eu não tinha ideia e o que me ajudou a pensar em como fazer isso no meu curso e quão complexo seria, realmente, aplicar a pedagogia crítica, foi um artigo de Elizabeth Ellsworth.

Outro aspecto que percebemos nos enunciados é que os espaços e ambiências formativas e aos processos de formação quando se apresentam repletos de reflexões e proposições críticas, inovadoras, criativas e que impulsionam as coautorias dos professores são onde estas emoções (as memórias e as afetações) podem ser disparadas mais proficuamente constituindo e emancipando o ser docente e as decorrentes ações ciberformativas por ele realizadas. É nesse sentido, que podemos ouvir as palavras do IQ2, ao enunciar que:

IQ2-Rio de Janeiro: Então o prazer, [na sala de aula] não era voltado para, digamos assim, os professores que se locupletam fazendo belas aulas, fazendo boas falas. Então atenção com o que eu estou dizendo, tem professores que se sentem deuses, eles fazem belas falas e os estudantes ficam em silêncio absorvendo, aquela fala encantadora, potentíssima. [...] Então eu via, eu nunca senti, vamos dizer assim, valor nesse tipo de aula que você fica assim deslumbrado com a oratória do mestre. Para mim, a boa aula não era a boa oratória do mestre. Para mim a boa aula era aquela que provocava minhas autorias, minhas autorias com os meus colegas, coautorias, onde a gente tinha uma relação horizontalizada com os colegas e com a docência.

CONCLUSÃO

Com este recorte analítico, foi possível encontramos pistas iniciais que validaram e qualificaram a pesquisa. Contudo, ficou evidente que com as práticas discursivas docentes desses 03 (três) IQ, ainda não se conseguiu constatar outras nuances que marcam a constituição do ser docente. Mas nas conversas online realizadas junto aos IQ, foi possível perceber marcas sócio-histórico-culturais que são indelévels para a constituição do ser docente de cada IQ, como expresso no Diário de Campo.

Espera-se que estas e outras singularidades emergjam dos enunciados do discurso docente dos IQ nas próximas análises decorrentes do movimento das práticas discursivas docentes nas docências e ambiências formativas universitárias, permitindo identificarmos elementos como a criticidade, dialogicidade, conectividade, interatividade e criatividade, características de docências que implementam princípios da práxis autêntica (FREIRE, 2019), de pedagogias engajadas (HOOKS, 2013) e de docências abertas (BRUNO, 2021), resultado de processos de ensino e aprendizagem plásticos, de mediação partilhada em redes rizomáticas de coaprendizagem (BRUNO, 2021).

Por ora, procurou-se demonstrar como as falas, as vozes, coisas ditas pelos/as IQ na pesquisa de campo ao serem lapidadas na análise sistemática das conversas online quando entrecruzadas, dialogicamente, pelo referencial teórico da pesquisa, permitem encontrar pistas sobre como se constitui o ser docente e que processos de ciberformação decorrem de sua práxis docente.

Hoje, estamos mapeando, levantando os achados da pesquisa e produzindo novas análises que nos possibilitarão encontrar as origens das formações discursivas docentes que engendram os processos de ensinar e aprender nas universidades contemporâneas.

Para tanto, procederemos, nos próximos meses, com a análise dos achados da pesquisa a partir das 03 (três) unidades categoriais de análise das práticas do discurso docente, obtidas na análise CHD: a virtualidade, em que procuraremos nos achados da pesquisa elementos que se entrecruzem com o referencial teórico, a fim de buscarmos entender as principais características da cibercultura e suas influências na constituição do contemporâneo; a intersubjetividade, em que procuraremos nos achados da pesquisa elementos que se entrecruzem com o referencial teórico, a fim de buscarmos apreender que tensões e limites apontam para os modos de subjetivação e emancipação do ser docente na universidades contemporâneas; e a ciberformacividade, em que procuraremos nos achados da pesquisa elementos que se

entrecruzem com o referencial teórico, a fim de buscarmos identificar os princípios que caracterizam a ciberformação nas universidades atuais e suas implicações para formação do ser docente.

Neste sentido, a análise dos enunciados do discurso docente, quando confrontado com o referencial teórico da pesquisa, nos permitirá enxergar mais além, ver nos interstícios das práticas discursivas docentes, elementos de conexão, entrecruzamento e até dissociação entre os enunciados do discurso docente, produzidos na coleta de dados, as práticas discursivas docentes e, até mesmo, as práticas não discursivas que engendram os processos de ciberformação na educação superior.

Neste contexto, partimos da premissa de que seja necessário que, nas universidades contemporâneas e nas ambiências formativas docentes, as práticas discursivas docentes e as ações docentes promovam processos de ciberformação que despertem habilidades e competências digitais, consciência tecnológica crítica e noções éticas, estéticas e políticas que permitam ao ser docente e aos sujeitos, em meio à esfera social cibercultural, se transformarem, ontologicamente, se libertarem e tornarem-se autônomos para viver efetivamente na Cibercultura. Além disso, é necessário que as docências universitárias superem as condições de formação e subjetivação dos sujeitos provenientes da educação bancária (FREIRE, 2019) e implementadas por procedimentos de tecnobancarismo¹ nos processos de ensino e aprendizagem. Entendemos ser este o primeiro passo para a libertação dos sujeitos da escravidão e opressão (FREIRE, 2019) de políticas impositivas, autoritárias e antidemocráticas, do mercado de comportamentos futuros do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020), da técnica e seu desdobramento em tecnologias, internet e redes sociais, na sociedade do controle (DELEUZE, 1992) e do empreendedorismo de si mesmo que anula os sujeitos na sociedade de cansaço (HAN, 2017), na cibercultura.

Este tem sido o valioso papel das universidades contemporâneas que, mesmo diante dos inúmeros apelos à falta de bom senso e aos posicionamentos negacionistas em relação às Ciências, em geral e às Ciências Humanas, em específico, têm se posicionado contra radicalismos e, na medida do possível, tem auxiliado os docentes, como ficou evidente nas falas dos IQ que conversamos, a promoverem movimentos de ciberformação e de conscientização ética, estética, política e técnica nas ambiências e docências formativas, como ficou evidente nos achados da pesquisa.

¹ Tecnobancarismo é um neologismo criado pelo autor da pesquisa por meio da soma das noções técnico e bancário. O Tecnobancarismo expressa todo o modelo de educação que, usando tecnologias digitais de forma instrumental e associando-as a práticas pedagógicas convencionais, definidas por Freire (2019) como educação bancária, não propicia a formação emancipadora dos sujeitos, seja por ser a simples transposição, para o digital de práticas pedagógicas ultrapassadas ou desconexas das possibilidades que as tecnologias oferecem, seja por não se ter uma visada crítica e conhecimento suficiente sobre as tecnologias digitais e os processos de aprendizagem que elas podem proporcionar por meio da intervenção do docente nas ambiências formativas.

O caminho a ser percorrido será longo e árduo, mas, certamente, instigante e revelador.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005. (Formación de formadores, 13).
- BRUNO, A. R. *Formação de professores na cultura digital: aprendizagem de adultos, educação aberta, emoções e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2021.
- DELEUZE, G. *Conversações 1972-1990*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Perícia Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu. São Paulo: 34, 1999.
- MORAES, M. C. *Ecologia do conhecimento: complexidade, transdisciplinaridade e educação - novos fundamentos para iluminar novas práticas educativas*. São Paulo: Antakarana WHH; Casa Willis Harman, 2008.
- RIBEIRO, T.; Souza, R.; & Sampaio, C. S. *A conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. (Ciência e Pesquisa em Coleta de Perguntas).
- SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução: George Schlesinger. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.
- VIEIRA NETO, O. S. S. *Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares de pesquisadores sobre a subjetivação adulta na cultura digital*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1214>. Acesso em: 18 abr. 2023.

OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DA LDB DE 1996

Antonio Pereira de Carvalho

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar o resultado da pesquisa sobre a política de formação e valorização docente no Brasil a partir da Lei 9.394 de 1996. Teve um caráter exploratório e analítico, com uma revisão da literatura em teses, dissertações, artigos e na legislação pertinente a fim de analisar como está a política de formação e valorização docente no Brasil. Para tanto, utilizou-se como referências Saviani (2009), Gatti (2010), Tardif e Lessard (2005), dentre outros que discutem sobre o tema. Os dados reunidos indicam que a política de formação e valorização docente no Brasil apresenta caminhos diversos, momentos de avanços e retrocessos. Com isso, é possível inferir que no Brasil a formação dos professores tem sido alvo de inúmeras transformações que assumem cada vez mais o pensamento neoliberal, a competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente.

Palavras-chave: política pública; formação docente; base legal da formação docente.

INTRODUÇÃO

A formação e valorização docente no Brasil vem sendo discutida por muitos estudiosos das políticas públicas educacionais, principalmente a partir da aprovação e promulgação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes da Educação, em 1996 e, mais recentemente, do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica.

Este trabalho é resultado da conclusão da disciplina obrigatória “Educação, Políticas Públicas e Gestão”, da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e visa fazer uma análise sintética da formação e valorização docente no Brasil atual.

Este texto está dividido em cinco partes, a partir dessa introdução. Na segunda parte, metodologia, apresentamos o caráter da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na terceira parte, apresentamos um resumo da base legal da formação de professores no Brasil. Em seguida, discutimos os diversos caminhos da formação de professores no Brasil a partir das discussões de alguns autores como Gatti (2010), Tardif e Lessard (2005), entre outros. Finalizando, apresentamos as considerações finais com algumas conclusões a partir dos documentos analisados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve um caráter exploratório e analítico. Foi feita uma revisão da literatura sobre o tema, em teses, dissertações e artigos para ver o que estas pesquisas trazem como perguntas-chaves para a temática em questão; depois fez-se um levantamento de documentos legais em que o tema está apoiado, partido da Constituição Federal de 1988 até chegar na Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

BASE LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Em 6 de maio de 2022, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1. Essas diretrizes culminam com um conjunto de normas legais instituídas a partir de 1988, consolidando, assim, toda uma política de formação e valorização docente no âmbito da política educacional brasileira.

A discussão sobre a formação e valorização docente no Brasil não é algo novo, remontando ao período imperial a primeira preocupação, em nosso país, com esse tema. A formação de professores inicia, no período imperial - século XIX - com a promulgação do Ato Adicional de 1834 e a instituição das Escolas Normais, cuja função era a formação específica dos professores para darem a instrução primária àqueles que frequentavam as escolas. Nesse sentido, Demerval Saviani afirma que,

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (Saviani, 2009. p. 144)

A partir daí, todo um conjunto de aparatos legais foi criado para normatizar a educação em nosso país e, consequentemente, começou a se pensar na formação e valorização docente. Mas é no século XX, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que essa temática ganha corpo, cujo artigo 206 afirma que o ensino será ministrado baseando-se em alguns princípios, dentre eles, a valorização dos profissionais da educação escolar (Brasil, 1988).

Diante de uma legislação que traz todo um caminho percorrido desde o Ato Adicional de 1834 e a instituição das Escolas Normais até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o Brasil tem buscado legislar sobre a formação e a valorização docente, principalmente a partir da LDB/1996. Mas ainda é um desafio colocar em prática o que é previsto no artigo 206 da Constituição Federal, garantindo, assim, formação e valorização docente que promova uma educação de qualidade aliada à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CAMINHOS DIVERSOS

Ao abordarmos a formação de professores é inegável destacar que ela vem passando por profundas reflexões e reformulações no Brasil e no mundo. Como nos afirma Gatti e Barreto (2009, p. 8), “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”.

A formação de professores está permeada de desafios que a leva a caminhos diversos, como a revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015, como uma ação importante para a conquista da formação de professores como um direito intrínseco da profissão docente, bem como este tema estará será contemplada no próximo Plano Nacional de Educação - PNE.

De acordo com as leituras oportunizadas na pesquisa, é possível inferir que no Brasil a formação dos professores tem sido alvo de inúmeras transformações que assumem cada vez mais o pensamento neoliberal, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente. Fomentar uma formação de professores no Brasil, mais voltada para atender às demandas da sociedade em geral torna-se imperativo, afinal, “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (Tardif e Lessard, 2005).

As transformações estruturais pelas quais o mundo do trabalho atravessou, a partir da década de 1990, são fundamentais para analisarmos a formação dos professores. Isso significa que, ao tratar dessa temática, precisa-se levar em consideração as pressões dos organismos internacionais e a redução do Estado enquanto investidor e principal gestor das empresas estatais. O movimento de privatizações também deve ser visto como uma dessas pressões, como forma dos governos seguirem as exigências dos organismos

internacionais, sendo a contrapartida necessária para o pagamento das dívidas e dos juros e abertura da economia para o capital privado.

Desta forma, é possível concluir que o modelo de formação de professores no Brasil foi determinado pela lógica do capital, tendo os organismos multilaterais um papel relevante na concepção de educação no país. Para Maués (2003), “o sistema educacional precisava passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado”. Esses organismos internacionais tinham como objetivo delinear uma formação de professores com vistas a atender ao mercado de trabalho, gerando uma mão de obra qualificada em detrimento de uma política de valorização dos professores da Educação Básica.

Para Gatti (2010) a formação de professores encontra entraves sobretudo no fato de não haver uma integração entre a formação específica da disciplina e a formação pedagógica, no que se refere aos cursos de licenciatura. Essa característica dificulta o trabalho pedagógico, uma vez que, fragmenta o processo formativo dos professores, tendo em vista que as propostas interdisciplinares têm a sua eficácia já estudada.

A reformulação dos cursos de formação precisa levar em conta os aspectos apontados por Gatti de forma a possibilitar a atuação docente capaz de dialogar com as realidades de cada escola. A ação pedagógica do professor proporciona a mediação em torno do conhecimento, mas para isso é necessário que se supere o caráter estritamente disciplinar e fragmentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que a formação docente ainda é uma questão que precisa ser discutida e debatida nas esferas nacional, estaduais e municipais por ser algo importante para a garantia de uma educação de qualidade, conforme os princípios contidos na legislação brasileira.

E, para isso, é necessário compreender que ainda existem alguns desafios a serem superados na implementação de políticas de formação docente: revogação da lei que instituiu a Base Nacional Comum Curricular, implementação das mudanças no Novo Ensino Médio, elaboração e aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, bem como a revogação das resoluções do CNE que tratam da formação dos professores e, o não protagonismo do professor na definição de sua formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez . Campinas, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. (coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.
- NERY, Sibele Shirley da Silva Moura. A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA-CMEEI, NAS COMUNIDADES, NOVA ESPERANÇA, NAÇÕES INDÍGENAS E GRANDE VITÓRIA, MANAUS – AM.

Elisângela Guedes da Silva¹, Elciney da Silva Alfaia²

RESUMO

Esse artigo parti da abordagem pedagógica da educação escolar indígena em Centros Educacionais das Comunidades Nova Esperança, Nações Indígenas e Grande Vitoria na cidade de Manaus-AM. O trabalho dos professores indígenas realizados nos centros, que estão inseridos nas comunidades, como justificativa dessa pesquisa, as informações valiosas produzidas nos centros indígenas precisam ser catalogadas, precisamos ampliar os trabalhos sobre os indígenas vivendo em cidades. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com os professores indígenas de 03 Centros Educacionais, CMEEI Atawanã Kwaratxi Kokama, CMEEI Wakenai Anumarehit, e CMEEI Tsetsu Kamutun. Para o alcance dos objetivos deste estudo, realizou-se pesquisa qualitativa, bibliográfica, de campo e explicativa. Além de explicitar as organizações e as lideranças desse povo na cidade de Manaus. Como principal resultado verificou-se o trabalho pedagógico dos professores nos CMEEI em Manaus, proporcionando aos indígenas espaço educacional onde constroem formas de manter os conhecimentos tradicionais e sua cultura viva.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INDÍGENA; MANAUS; CENTROS EDUCACIONAIS.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como locais de coleta de dados os centros educacionais indígenas na cidade de Manaus, localizados em três comunidades indígenas, que foram mapeadas para melhor localização e contexto urbano. As referidas comunidades possuem características físicas semelhantes, como por exemplo a localização: em áreas distantes do Centro da Cidade de Manaus, em bairros com famílias com poder aquisitivo baixo. Ausências de políticas públicas sobre saneamento básico e saúde.

Como exigência dos povos indígenas para que as línguas indígenas fossem inseridas nos nomes dos centros, criou-se o Decreto nº 1.893, de 23/07/2014, altera o nome das escolas indígenas que não estavam em língua indígena para denominações em língua indígena, conforme o quadro abaixo:

Povo	Escola Municipal	Escola Indígena Municipal	Significado
Baré	São Thomé	Kunya Taputira	Nheengatu: “Flor de Menina”

¹ Secretaria Estadual de Educação – Seduc.

² Secretaria Municipal de Educação – Semed.

Quadro 1:
Indígenas.

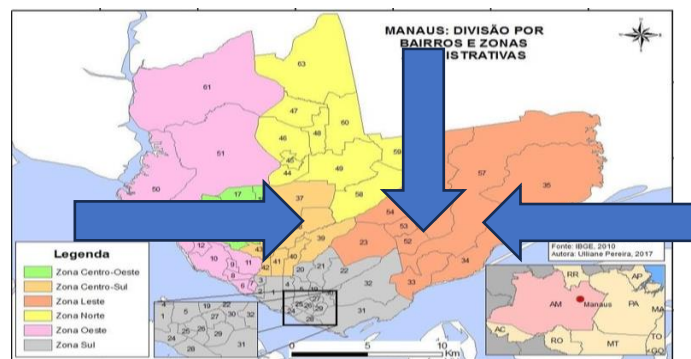
Baré	Aleixo Bruno	Yayumbwewea Renawa Maku Arú Waimi	Nheengatu: nome atribuído a Aleixo Bruno.	Escolas
Kambeba	Três Unidos	Kanata T-Ykua	Kambeba: Luz do Saber	
Baré	Boas Novas	Puranga Pisasú	Nheengatu: boa e novo, coisa nova e boa.	

Dessa forma, para conhecer com mais detalhes as características dos locais da pesquisa, foram elencadas: 1. Comunidade Indígena Nova Esperança, localizada no ramal do Brasileirinho, 2. Comunidade Indígenas Grande Vitória, no Bairro Grande Vitória e 3. Comunidade Indígena nações Indígenas, bairro Tarumã-Açu.

CONTEXTO DO LUGAR DE INVESTIGAÇÃO, AS TRÊS COMUNIDADES INDÍGENAS INTEGRANTES DESSA PESQUISA.

Comunidade Indígena Nova Esperança

Mapa 01 – Cidade de Manaus e seus bairros, com as comunidades indígenas identificadas com seta.



A Comunidade Nova Esperança Kokama do ramal do Brasileirinho, localizada no Bairro Puraquequara II, no ramal do Brasileirinho, km-8, ramal-08 na cidade de Manaus-AM, O terreno onde está localizada a Comunidade Nova Esperança, foi registrada em cartório pelos indígenas, mas não é legalizada e nem reconhecida como indígena, para a FUNAI. Os espaços criados pelos indígenas na comunidade: Horta Comunitária, Centro Cultural e o Centro Educacional Atawanã Kwaratxi Kokama. Criaram uma carteira de identificação indígena, que utilizam como documento de identificação.

A coordenação geral da comunidade tem como presidente a Cacique Socorro Silva, conhecida como Dona Nenê, responsável pela comunidade, possui um projeto em plena atividade, que é a “roça comunitária”, com vários tipos de plantio, tais como horta, mandioca, macaxeira, cará, jerimum e outros. O resultado de todas essas atividades, sobretudo a autonomia na gestão da relação com os recursos naturais, é fruto de muito trabalho das lideranças e de toda a comunidade.

Com a realização da coleta de dados percebeu-se que apresentam problemas de cunho estrutural da realização de uma educação indígena que fortaleça o compartilhamento dos conhecimentos da cultura indígena.

De acordo, com documento dos kokama kukamiria, na Amazônia Brasileira, as comunidades e aldeias Kokama fortalecem o ensino e aprendizagem da língua Kokama por meio dos Centros educacionais e Centros Culturais, localizados em cada comunidade indígena. Os professores indígenas são contratados pela Secretaria Municipal de Educação, para trabalhar e desenvolver a língua indígena materna, e os conhecimentos culturais.

Nas afirmações da professora kokama A, “há poucos materiais didáticos e, apesar das dificuldades, os professores realizam as pesquisas em suas comunidades, ou solicitam materiais das comunidades mais próximas, ou da comunidade Kokama de Manaus e assim é o trabalho com a língua e a cultura Kokama no CMEEI não para”. Esses são alguns dos motivos que a professora afirma ter a necessidade de construir materiais didáticos pedagógicos na língua indígena kokama para desenvolver mais o trabalho com os alunos.

A referida professora atua na organização hierárquica da comunidade, na função de presidente da associação Akim, ”participo de todo um levantamento na aldeia junto com o vice-presidente, a cacique e a secretária da comunidade. Temos cadastrados os moradores da comunidade que possuem sua carteira de identificação indígena “... palavras da professora Jardilene Atauanã. “Como professora Indígena, trabalho com a contribuição da continuidade da educação indígena. Que a educação escolar indígena permaneça sempre viva, é a nossa identidade” (professora Jardilene Atauanã)

Nesse sentido, “não é a língua em si, senão a sua combinação com a ação organizada de defesa de direitos básicos que evidencia tal transformação” (ALMEIDA, 2007, p.12) como força mobilizadora dos povos indígenas. Assim, apresentamos algumas das comunidades Kokama do Amazonas com seus respectivos municípios e as suas reorganizações no processo de vitalização da língua Kokama.

O planejamento pedagógico é realizado quinzenalmente. “Eu trabalho com projetos todo ano é um projeto diferente, esse ano foi contação de história do povo kokama, meu planejamento é voltado para as histórias e na língua materna, elaboro as atividades voltada para a história daquela semana” (professora Jardilene Atauanã)

.Figura 01 – Sala de aula do CMEEI Indígena Atamana Kuarachi Kokama.



A professora Jardilene sugeriu para que a Educação Indígena atenda às necessidades dos alunos indígenas. “A Educação indígena aqui na nossa aldeia é atendida muito bem, mas ficaríamos mais felizes se nossos CMEEI fossem reconhecidos como escola indígena” (professora Jardilene Atauanã).

As comunidades produzem artesanatos indígenas, vendendo em feiras ou eventos indígenas realizados na cidade. Dentre os artesanatos os indígenas produzem camisas pintadas com grafismos, como fortalecimento da sua cultura para um fundo para continuar os trabalhos de organização da comunidade e da escola. Esse material ganhou notoriedade e no ano de 2013 foi oficializado o selo Kokama que é a logomarca dos produtos vendidos como: camisa, camisetas, canecas, bolsas, skiser, equipamento de futebol.

Comunidade Kokama do Grande Vitória

A comunidade localiza-se no bairro Grande Vitória na zona leste da cidade de Manaus, a comunidade iniciou sua estrutura organizacional em 07/10/2000, com sede na rua Lábrea, nº447, bairro Grande Vitória, as lideranças da comunidade apresentam, projetos de Autoafirmação das etnias Kokama e seu trabalho de revitalização da língua materna. A comunidade é formada por quarenta e cinco (45) famílias com o quantitativo de duzentas e setenta (270) pessoas, residente na zona leste e norte de Manaus sobre a liderança dos caciques Francisco Braga Maricaú.

A organização das famílias indígenas residente na zona leste e norte de Manaus, teve início 07/10/2000, com sede na rua Lábrea, nº447, bairro Grande Vitória, as lideranças da comunidade apresentam, projetos de Autoafirmação das etnias Kokama e seu trabalho de revitalização da língua materna. A comunidade é formada por quarenta e cinco (45) famílias com o quantitativo de duzentas e setenta (270) pessoas, residente na zona leste e norte de Manaus sobre a liderança dos caciques Francisco Braga Maricaú e Sebastião Castilho Gomes, ambos da etnia Kokama. O Cacique titular é o senhor Francisco Braga Maricaú.

A professora Indígena Ednay no CEIGV utiliza a Pedagogia de Projetos e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional Conforme as Diretrizes da Educação Escolar Indígena em Manaus. A professora afirma

que o ensino indígena está fundamentado por uma tríplice metodologia, a saber, a Pedagogia de Projetos, a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional de acordo com o documento (MANAUS, 2017, p. 42-45) que são adaptadas para as condições específicas destas populações, pois visam favorecer uma melhor aplicação dos conhecimentos dos saberes tradicionais às relações de ensino e aprendizagem, adaptando-os a uma didática específica que vislumbre estes conhecimentos aos do ensino regular, através da realização de projetos amplos.

O saber dos povos tradicionais atualmente tem sido colocado em discussão sob o ponto de vista de sua relevância para o contexto amazônico, de onde emanam os conceitos como o etnoconhecimento (PINTO, 2005, p. 100) o qual é colocado como propulsor para entender as complexidades existente, mas que é estigmatizado sobretudo por ser oriundo de povos indígenas ou povos em geral em sua maioria. Souza Santos (2007) descortina a negligência e o envilecimento acerca de concepções epistemológicas ou mesmo saberes que não sejam os originados no ideário ocidental e que tem se firmado como referenciais para a toda a produção do Educação Escolar Indígena.

Nestas fundam-se as “ausências” que predominam neste sentido. (Souza Santos, 2002) concebe o conhecimento dos “saberes locais” como “epistemologia do Sul” e adverte que estes são procedentes e validados a partir das vivências peculiares, assegurando que o caminhar das variadas concepções epistemológicas deve seguir paralelamente, uma auxiliando a outra, colocando em prova a eficiência das “monoculturas”.

Figura 02 – Professora com seus alunos no Centro Educacional Indígena Tsetu Kamutun Kokama



Figura 03– Trabalho dos alunos no Centro Educacional Indígena Tsetu Kamutun Kokama.

“Bem, ser Professora indígena é uma honra se define em uma só palavra é amor a nossa cultura e também é manter a nossa identidade viva. Defino como uma aprendizagem, com a cada conteúdo aprendo, mas a língua materna kokama um desafio mais proveitoso, porque a aula trabalhada através de projeto elaborado juntamente com a comunidade escolhe o que vamos trabalhar durante o ano letivo com as nossas crianças da comunidade. (Profa. Ednay Centro Tsetu Kamutun, 2020)

Comunidade Nações Indígenas

A Comunidade ANI localiza-se no bairro Tarumã Zona Oeste de Manaus Tarumã-Açú é um bairro da Zona Oeste de Manaus. Esse bairro surgiu em 2010 por meio do desmembramento de terras do bairro Tarumã; SUPERFÍCIE: 4807,05 ha Ponto inicial – Av. do Turismo com a Av. Torquato Tapajós. Descrição do Perímetro-Começa na Av. Torquato Tapajós com a Av. do Turismo; segue por esta até a Av. da Floresta; desta até o Ig. do Tarumã; deste até a confluência com o Ig. do Tarumã-Açu; segue pela sua margem até o Ig. do Mariano; segue por este no sentido Oeste-Leste até a Av. Prof. Paulo Graça; desta até a Av. Torquato Tapajós; desta até a Av. do Turismo.

A comunidade tem representação em 3 caciques das etnias, Kokama, Mura, Miranha, a comunidade possui uma quantidade significativa de etnias, um Centro Educacional Indígena, chapéu de palha que utilizado como centro cultural, possui uma quantidade de árvores frutíferas plantadas pelos morado. A Comunidade NI localiza-se na Zona Oeste de Manaus a comunidade tem representação em 3 caciques das etnias, Kokama, Mura, Miranha, a comunidade possui uma quantidade significativa de etnias, um Centro Educacional Indígena, chapéu de palha que utilizado como centro cultural, possui uma quantidade de árvores frutíferas plantadas pelos moradores.

Comunidade Nações Indígenas, tinha como parte estrutural da comunidade, um chapéu de palha onde funcionava a escola. Mas com as chuvas constantes na região, a madeira se estragou desabando uma parte da estrutura e as aulas passaram a ser realizadas no contêiner doado pela prefeitura, mas como era muito quente, a professora levava seus alunos para a sala de sua casa.

Figura 04 – Antigo Centro Educacional Indígena da Comunidade Nações Indígenas (ano 2020).



Figura 05 – Centro Educacional Indígena da Comunidade Nações Indígenas por dentro, mas já sem uso (ano 2020).



Figura 06 – Alunos no Centro Educacional Indígena da Comunidade Nações Indígenas

Ao adentrarmos no campo da pesquisa, nossas principais indagações direcionaram-se ao fato de que para algumas crianças que convivemos e observamos durante a referência do professor revelou-se fundamental para aguçar o imaginário infantil e direcionar as afirmativas de pertencimento Identitário, sob a perspectiva do olhar do indígena, construindo alicerces e solidificando as convicções.

Na fala da professora pode observar que a criança passa a experimentar situações vivenciadas pelas famílias das sociedades urbanizadas, e as famílias indígenas passam a enfrentar as mesmas situações que são colocadas às famílias das sociedades capitalistas, e assim igualam-se em alguns aspectos ao não indígena. Os indígenas mesmo morando nas comunidades indígenas dentro do perímetro urbano, mas realizando ações que fortalecem sua cultura, sofrem adaptações da vida cotidiana da grande cidade de Manaus.

Conforme nossa análise decorrente da observação participante correlacionada à pesquisa bibliográfica encontramos em Maher (2006), as evidências epistemológicas de que em ambos os CMEEI há a presença do “paradigma emancipatório” para a educação escolar indígena, constituído do “modelo de enriquecimento cultural e linguístico” e neste o que se quer promover é um bilinguismo aditivo:

[...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. [...]. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p.22)

No entanto destaca-se que neste CMEEI a língua dominante que a professora fala de forma continua é a língua kokama com o intuito de manter a rotina e o interesse dos alunos em saber falar a língua, para que a cultura esteja presente nesse espaço, já que fora dele pouco é enfatizada.

Normalmente as crianças, adolescentes e adultos que necessitam frequentar a escola regular precisam de deslocar para outros bairros para cursar o Ensino Regular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, decorrente da precária oferta de escolas nas proximidades do bairro que atendam os moradores da comunidade, que é localizada em área periférica da cidade.

Em relação ao ensino da língua kokama no CEMEI para os indígenas adolescentes e adultos, é formada uma turma a qual a professora trabalha como turma de adultos, faz uma comparação com o EJA das escolas regulares. No horário noturno, combinado com os líderes da comunidade, para que não haja conflitos. Além de receber dos indígenas mais experientes, orientações culturais para repassar aos indígenas jovens.

CONCLUSÃO

Os Centros Educacionais indígenas foram apresentados de forma a perceber a ausência de políticas públicas no tocante a estrutura física da comunidade onde o Centro Escolar indígena está inserido. Percebe-se que foram adaptados ao espaço, sem ser respeitado as heranças culturais de seu povo. O lugar destinado a educação indígena na cidade de Manaus são adaptações de espaços como reaproveitamento, e sua apresentação pedagógica, fica a cargo das professoras indígenas, que realizam trabalhos diferenciado com recursos escassos, elaborados por suas próprias mãos. Os materiais didáticos pedagógicos, são confeccionados com os detalhes nas línguas indígena e língua portuguesa, para que os alunos construam conhecimentos nas duas línguas.

É notório que os Centros Educacionais Indígenas, precisam encantar as crianças e os jovens, com sua capacidade de corresponder às suas ansiedades, inquietações, potências, energias, vitalidades e sonhos. Sem encantamento, a escola perde as crianças e jovens indígenas a outras sedução mais atraentes da modernidade, nem sempre humanas e humanizadora.

Nota-se desafios, um deles é como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrica de dominação, de negação, opressão, de discriminação. Preconceito e muitas vezes de invisibilização dos povos indígenas. O Estado, por meios das ausências de políticas públicas, que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores e as culturas, é o principal responsável pelas mortes e pela desvalorização das línguas indígenas.

Neste contexto, faz-se algumas considerações sobre os desafios político-pedagógicos que se considera relevante para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil.

Uma língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social e religiosa da comunidade. Ou seja, quando perde sua

função social e seu lugar histórico na vida real e cotidiana das pessoas e dos grupos. Neste caso, ela é substituída por outra língua, em geral, por uma língua dominante. Por isso, não basta promover práticas da língua em razão de eventos ou interesses específicos, para valorizá-la. É preciso que o estado, promova espaço para que os indígenas possam ser ouvidos, respeitados pela sua cultura, língua e conhecimentos tradicionais.

Que o meio onde o Centro Escolar Indígena está inserido seja um local de fácil acesso aos alunos indígenas e que possam chegar e sair com segurança, permitindo uma educação significativa, preparando os alunos indígenas em futuros profissionais, que possam ser protagonistas de suas histórias, que o indígena possa estar no lugar que ele deseja, continuando sendo indígena.

REFERÊNCIAS

AS LEIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA Organização do livro Luís Donisete Benzi Grupioni. BOAVENTURA _ . Para ampliar o cânone da diferença e da igualdade. in: Santos, Boaventura de Sousa (Org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Civilização brasileira, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira.

_____. Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, étnica e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988 a. _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZONIA BRASILEIRA-COIAB. Quem somos? Manaus, 2011. Disponível em:<<http://www.coiab.com.br/index.php?dest=quemsomos>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

CORRÊA DA SILVA, Heloisa Helena; PEREIRA, Viviane Mesquita. Indígenas urbanos: uma questão social no contexto da cidade de Manaus. Costa Rica: Universidade de Costa Rica, 2007. (Pesquisa de Iniciação Científica).

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global. Brasília: MEC. Madri: UNESCO, 2004.

DARCY, Ribeiro. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA. A. L. da; GRUPIONE, L. D. B. (org.). A temática indígena na escola. Brasília:

MEC/Mari/Unesco, 1995, p. 261-290.

MANUELA, Carneiro Cunha. História dos Indígenas no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008

MAHER, Terezinha Machado. Formações de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

OS NOVOS VELHOS DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA RURAL E O PROTAGONISMO DOCENTE

Aretusa Brandão Brito Lourenço¹

RESUMO

As escolas rurais ou do campo apresentam características peculiares que interferem diretamente nos resultados de aprendizagem da população alvo dessas instituições, de forma ainda mais evidente após o período pandêmico. Verifica-se, além de questões estruturais e problemas característicos dessas regiões, que a falta de políticas públicas adequadas para essa área, centradas na formação docente, é um fator essencial para a manutenção das ideologias dominantes, garantindo que a escola permaneça executando as mesmas práticas não emancipatórias verificadas historicamente. Este artigo pretende discutir sobre como a formação docente está vinculada à transformação da sociedade por meio da reflexão crítica sobre a própria prática e reconhecimento das culturas locais como elemento de fortalecimento e ampliação dos saberes.

Palavras-chave: educação do campo, formação docente, políticas públicas.

UM BREVE CONTEXTO

Na história recente, o alastramento da pandemia do Covid-19 no território brasileiro destacou de forma notória as necessidades latentes de políticas públicas com foco nas populações mais afastadas dos grandes centros urbanos, deixando em seu rastro questionamentos importantes a respeito da educação e das políticas de acesso e permanência, ao mesmo tempo em que as questões envolvendo a formação docente trouxeram novos panoramas, que são reforçados na constituição das novas regras de convívio na sociedade e a partir dos problemas gerados pelo evento global pandêmico. Para as escolas rurais o desafio mostrou-se ainda maior, uma vez que as diferenças socioeconômicas foram amplificadas durante o período de suspensão das aulas presenciais, seja pela carência de equipamentos, de conexão ou da existência de uma pessoa responsável da família apta para acompanhamento e orientação às crianças em suas casas.

Agora, tendo passado algum tempo do retorno presencial às escolas brasileiras, é possível verificar os efeitos de tantas carências na aprendizagem dos estudantes e, embora tenha sido priorizado o ensino de habilidades consideradas elementares dentre as essenciais previstas na BNCC nesse intervalo de tempo, o resultado evidente são aprendizagens insuficientes, ao menos se consideradas as escolas públicas. Ainda que o retorno presencial tenha sido implantado e seguido sem grandes planos de intervenção pontual na recomposição das aprendizagens básicas, em que toda a sociedade tivesse determinada sua parcela de compromisso para com a aprendizagem de suas crianças (com a licença do exercício da utopia), não é incomum que, na mesma sociedade, sejam apontados os possíveis culpados pelo fracasso escolar neste

¹ Núcleo Rural III- PMMC

ponto em que nos encontramos: em primeiríssimo lugar encontra-se o professor e a professora, seguidos pelas famílias e pelos alunos. Se há culpas a atribuir, considerando um cenário amplo como o de uma pandemia e suas consequências, há também outros aspectos a serem levados em consideração.

Pensando especificamente no contexto das escolas rurais, de que forma a prática docente pode se estabelecer com efetividade em um campo comumente esquecido pelas políticas públicas? Avançando nas questões cruciais referentes à formação docente, de que forma os gestores podem garantir a formação de professores na continuidade de uma realidade bruscamente modificada, que não apenas obrigou à transformação das relações entre os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem entre si, com os espaços, com os objetos de aprendizagem, os métodos e instrumentos utilizáveis, mas também fez emergir necessidades subjetivas envolvendo saúde e afetividade, entre outras?

A fim de responder algumas dessas questões é fundamental uma análise dos diversos ângulos que caracterizam a escola rural na atualidade, considerando o histórico da educação no e do campo, a existência de classes com turmas multisseriadas, questões de ordem social e econômica das comunidades locais e políticas públicas voltadas para o setor. Conhecendo o panorama da educação no meio rural, é possível voltar as atenções para um dos principais elementos necessários para assegurar o desenvolvimento dos estudantes dessas regiões: a formação continuada docente e seu compromisso para com os resultados em aprendizagem nas escolas rurais em um processo reflexivo, com vistas à transformação da realidade e no estabelecimento do protagonismo evidenciado na própria prática pedagógica.

DESAFIOS NÃO TÃO NOVOS

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 14), a formação do professor não se completa em cursos iniciais ou pontuais da chamada formação continuada, pois “é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”. Nessa perspectiva, é possível fazer observações sobre o que é oferecido aos docentes das escolas rurais por secretarias de educação de escolas da rede pública, que de forma genérica estabelecem planos de formação e calendários únicos de ações para o desenvolvimento do trabalho docente, não discriminando o que é desenvolvido em meio urbano ou no campo, sendo delegado para o professor, de forma implícita, o trabalho de traduzir os conhecimentos discutidos em livros, cursos, encontros e palestras para a realidade onde atua.

As vivências relacionadas à educação no contexto rural vinculam-se intrinsecamente com a formação do professor do campo; no entanto, é essencial observar que esta inclui também as experiências

geradas no exercício do trabalho. As habilidades e conceitos a serem desenvolvidos em aula, determinados por documentos oficiais, precisam estar relacionados ao mundo do campo e com as características que o definem. Na ausência de orientações institucionais ou publicações suficientes para subsidiar o trabalho pedagógico, os docentes realizam um processo de transposição das normativas para a realidade local, muitas vezes de forma isolada, sem o contraponto de outros docentes que trabalham com as mesmas turmas ou faixas etárias dentro da unidade escolar.

Faz-se importante avaliar também as políticas públicas em vigor, as quais deveriam trazer um olhar sensível às diferenças, em articulação aos sistemas de ensino e escolas, a fim de garantir a educação integral às populações marginalizadas ou minorizadas, assim como se pretende com os grandes centros urbanos. Souza (2006) traz a reflexão de que há variadas conceituações do que são políticas públicas, destacando que, independentemente dessas diferenças, é essencial compreender que tais definições demonstram uma perspectiva em que o todo é mais importante do que a soma das partes, considerando ainda aspectos relacionados a sujeitos, interações e instituições.

Ao docente que desempenha suas funções nas escolas do campo ou da cidade, não é facultativo o desenvolvimento de ações baseadas em suas vontades ou percepções; o faz determinado pelas condições objetivas e subjetivas de sua profissão, de acordo com a legislação vigente, com as concepções do sistema ou instituição e, em geral, pelas relações de trabalho e forças externas da sociedade exercidas sobre a escola. Associamos a este quadro a precária situação estrutural e organizacional das escolas do campo, que comumente se submetem à prevalência de classes multisseriadas, uma vez que estão situadas em regiões com menor densidade demográfica e buscam nesta forma de organização um meio de se afastar do fantasma do fechamento de escolas rurais, assim como a crescente desvalorização do magistério e outros problemas como os associados à conectividade digital em um mundo no qual o uso das tecnologias da informação, recursos digitais e inteligência artificial ocupa cada vez mais espaço nas rotinas das populações. “O argumento [...] é de que, tal como a mudança climática, os efeitos da tecnologia estão dispersos pelo globo e já afetam todas as áreas de nossa vida.” (Bridle, 2019, p.21).

Apesar de características e condições pouco atrativas, é possível observar professores que permanecem trabalhando em escolas do campo por anos, deliberadamente, por identificação com o meio rural e com as características do local de trabalho, assim como de pautas específicas dessas regiões, embora as práticas pedagógicas determinadas pelos órgãos reguladores centrais permaneçam repetindo currículos elaborados para escolas urbanas que atendem alunos em uma organização por seriação. Isso talvez explique os bons resultados educacionais apresentados por algumas dessas escolas, já que o vínculo entre docentes

e estudantes é um elemento motivador da aprendizagem, assim como o senso de pertencimento a uma comunidade escolar que não sofre com constante rotatividade de profissionais.

Compreender as trajetórias e interesses dos docentes, ressignificando os projetos de formação ao mesmo tempo em que se consideram as biografias profissionais e as práticas dos educadores em uma relação reflexiva e dialógica, tornam-se fatores fundamentais para estabelecer novas relações de formação docente, em uma análise sobre práticas e processos que tenham sentido e, à luz das legislações e políticas públicas, tenham como finalidade a oferta de ensino de qualidade também aos moradores de bairros mais distantes dos centros.

De acordo com Souza (2006, p.16), a Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural; ou seja, ela surgiu de pensamentos, anseios e interesses dos sujeitos do campo, “determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo; já a educação rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação”. O estudo das concepções historicamente construídas sobre a educação no e do campo é o ponto inicial para compreender as atuais ações governamentais e institucionais nesta área, em uma leitura que vai além dos termos utilizados para caracterizar uma unidade escolar, perpassando aspectos geográficos, sociais, econômicos e, principalmente, de participação social.

A legislação brasileira prevê que o ensino reconheça e valorize as diferenças regionais em sua prática, determinando que os currículos e diretrizes estabelecidos pelos sistemas de educação pública antecipem ações específicas para o trabalho com as crianças da zona rural, posto que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos nos Campos de Experiências e o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas às Áreas de Conhecimento devem acontecer de forma diferenciada, intermediada pelo meio, constituído como elemento de aprendizagem. Neste sentido, a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece, em seu Art. 28, que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, na oferta da educação básica para a população rural.

A Resolução/CD/FNDE n.º 06, de 17 de março de 2009, com base no Censo Escolar da educação básica realizado em 2007, apontava, há mais de uma década, para a importância de pesquisas sobre a formação por segmento específico do ensino.

“A divisão da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada uma com finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas e, por isso, impõe que qualquer análise sobre o perfil ou a situação desses profissionais seja realizada em seu âmbito específico. [...] Este fato

sugere a necessidade de realização de estudos que enfoquem a trajetória dos professores, a carreira docente e demais aspectos relacionados a esses temas (portas de entrada, estruturação, tempo de permanência), a partir do conjunto de informações do censo escolar”. (Brasil, 2009, p. 48).

Embora a legislação tenha determinada a atenção específica para a realidade das escolas do campo, encontramos uma prática muitas vezes dissociada de suas letras, sem grandes movimentos em políticas públicas que supram as necessidades reais dessas comunidades escolares. É preciso então que as escolas assumam o papel de transformação da mesma realidade e, para tanto, um caminho possível é o da formação e da participação, já que formar integralmente cidadãos deste tempo em que vivemos requer protagonismo nas ações e o estabelecimento de um senso de comunidade.

Sobre pensar comunidade na prática pedagógica, bell hooks (2021, p.142) afirma que “A cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do Eu que humaniza, que torna o amor possível”. A proposta de parceria aqui não se trata unicamente do estreitamento do vínculo entre família e escola, que é uma das bases do sucesso escolar, mas também da parceria entre docente e estudante, entre docentes e da comunidade escolar como um todo. Viver em comunidade envolve ouvir o que o outro tem a dizer, validar suas opiniões, buscar juntos as soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Um dos legados da pandemia deste século XXI está relacionado às competências socioemocionais, ou melhor, sua fragilidade, sendo cada vez mais frequente a veiculação de notícias de violência nas e contra as escolas e, ainda que tenham menor repercussão nos meios de comunicação, são mais relatados os casos de suicídio infantil e de adolescentes, depressão e bullying, entre outros. Para os adultos a situação não é muito diferente; os professores, por exemplo, frequentemente comunicam sentimentos de cansaço, estresse e falta de esperança em relação ao futuro da educação. É urgente, portanto, que as práticas adotadas nas escolas estejam atravessadas e envolvidas pela escuta do outro, o que sugere um diálogo estabelecido no respeito à diversidade de falas e atravessado pela reflexão crítica sobre os acontecimentos.

Na reflexão sobre a prática docente crítica, Freire (2014, p. 40) afirma que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Participar com criticidade, exercendo respeitosamente o direito à fala e promovendo a escuta em um processo dialógico também é algo que se aprende. Os momentos formativos são o espaço privilegiado para a expressão docente, para que possa, em suas reflexões, expressar suas representações acerca do mundo e de si mesmo, criando novas conexões de pensamento na medida em que compartilha com o outro os sentimentos de sofrimento ou de vitórias alcançadas.

Em se tratando da educação desenvolvida em contextos muitas vezes carentes de estruturas básicas de sobrevivência, como é o caso de muitos grupos constituídos no meio rural, essa reflexão extrapola o âmbito das ações pedagógicas, alcançando o terreno das questões sociais envolvidas nas comunidades. Bolívar (2002), considera que o estudo das biografias dos professores podem ser um meio de repensar a prática, partindo de uma premissa dialógica, na qual o docente tenha oportunidade de se expressar, reconhecendo em sua fala os elementos de formação pessoal que interferem diretamente no percurso formativo. Dar voz ao professor e à professora traz à tona elementos que ajudam a compreender de forma mais aprofundada as peculiaridades de determinada turma ou mesmo de toda a comunidade local, o que facilita o planejamento de ações personalizadas para a superação dos desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Na perspectiva das políticas públicas voltadas para a educação no campo, um discurso político comum fala em nome de igualdade de direitos para justificar a falta de investimentos na área, valendo-se de instrumentos matemáticos que descrevem demograficamente a necessidade de utilização de recursos em regiões consideradas prioritárias. Surge então a questão: a escola do campo deve ser entendida como uma escola diferente? Para Caldart (2003), a escola do campo não é diferente; contudo, deve retratar um espaço que reconhece seus sujeitos sociais, com suas crenças e saberes, e os incorpora, valorizando a cultura local e admitindo que tais sujeitos sejam capazes de modificar as relações sociais de seu grupo. A proposta de escola apresentada por Caldart considera que os sujeitos que dela necessitam se mobilizem e lutem, de forma que a escola trabalhe a favor dos sujeitos sociais reais. Nesse sentido, a educação do campo tem “clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (Caldart, 2003, p. 72).

Concluindo, para que o professor se coloque no papel de elemento transformador de realidades, é prioritário que sua prática seja ressignificada, o que pode ser amplificado por meio de uma formação baseada na escuta e que, além de valorizar o profissional, propicie o protagonismo necessário para que a ação pedagógica rompa com os limites das ideologias contidas nos programas e grades de ensino. Assim, será possível ao estudante, também, que a aprendizagem ocorra em um ambiente em que sua fala seja respeitada, de modo que possa perceber a si mesmo como autor de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRIDLE, James. A nova idade das trevas. A tecnologia e o fim do futuro. Tradução de Érico Assis. São

Paulo: Todavia, 2019.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M. G. (Org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social no campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social no campo. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 1999. p. 12-42.

BOLÍVAR, A. (Org.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

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

BRASIL. Decreto Nº 7.352/2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Parecer 36/2001. 7. 352/2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Por uma Educação do Campo: Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª. Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Docência em Formação - Saberes Pedagógicos. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, 8(16), 20- 45. Porto Alegre, 2006.

LITERATURA, CINEMA E DIREITOS HUMANOS: PESQUISA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Patrícia Helena dos Santos Carneiro¹, Júlio César Barreto Rocha², Reny Gomes Maldonado³, Ingrid Bessa de Souza⁴ e Cristiane Koslowski de Oliveira Macanhão⁵

RESUMO

Trata-se de apresentar a Literatura e o Cinema em perspectiva com os direitos humanos, direcionados à realização de pequenos vídeos destinados à formação docente. Este trabalho é derivado de pesquisa PIBITI, institucionalizada na nossa Universidade, vinculada ao Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq/UNIR), presente em três ciclos anuais. Fábio Comparato e Jean-Claude Bernardet foram as bases primeiras a sedimentar conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos resultados. Fundamentando levantamento à pesquisa bibliográfica e fílmica, empregou-se método político-cultural, com o suporte da Filologia Política, buscando elementos de direitos humanos a partir de trechos normativos, especialmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em termos de meta, logrou-se objetivamente uma consciência transformadora, num processo educacional humanista, enfatizando destacar a dignidade da pessoa humana. A realização de pequenos vídeos prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direito, literatura, cinema, educação, Filologia política.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos resultados do desenvolvimento de uma Pesquisa vinculada ao programa federal PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), intitulado “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia, nos ciclos 2021-2022 e 2022-2023, com nova edição iniciada nesta fase de 2023-2024.

Trata-se de um texto dotado de olhar interdisciplinar, entre a Tecnologia, a Literatura, o Direito e o Cinema, que possui o propósito de compreender a presença dos direitos humanos em obras literárias e fílmicas, e divulgar esta faceta, através da recolha e sistematização de vídeos tematizados, cuja leitura particularizada virá a ser distribuída, por meio da sua disponibilização nas mídias sociais. A finalidade última é a orientação para haver difusão junto a escolas e a centros universitários, bem como junto aos institutos federais. Assim atuando, supomos poder contribuir para a oferta de informações cabais, com

¹ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Coordenadora do PIBITI-UNIR/CNPq citado no texto.

² Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Vice-coordenador do PIBITI citado.

³ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Membro da pesquisa PIBITI citada no texto.

⁴ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Egressa do projeto PIBITI citado (2022-2023).

⁵ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Bolsista do PIBITI-UNIR/CNPq (2023-2024).

vídeos curtos conduzindo o nosso olhar, cuja mirada orienta um conteúdo pleno de interesses contemporâneos, em áreas nucleadas pelos Direitos Humanos.

O método de leitura empregado é o político-cultural (Rocha, 2013), admitindo-se procedimentos hipotético-dedutivos, uma vez que existe um conhecimento sedimentado básico sobre os assuntos, debatidos nas leituras, cujos conceitos e objeto vêm servindo de base ao reconhecimento das temáticas básicas e complementares.

Assim, a pesquisa, nas fontes primeiras, bibliográfica e fílmica, emprega o método político-cultural, com suporte da Filologia Política, que procura se ater a bases normativas e culturais da sociedade de origem e de destino, tanto das obras como do público-alvo. Há nítido caráter interdisciplinar dos projetos, que são mais do que mera continuidade um dos outros. O objetivo do nosso pessoal pesquisador se direciona ao mundo da formação docente, uma vez que, em sua maioria, trata-se de estudantes oriundos de cursos de licenciatura em Letras, não obstante havermos contado com bacharelados, graduandos de Direito, nos ciclos anteriores.

Lecionar a disciplina “Literatura e Cinema”, no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, tem sido um espaço sempre aberto a um permanente diálogo tanto para o uso da Literatura como para um empenho mais profundo no mundo do Cinema, com ênfase especial na abordagem aos Direitos Humanos. Assim, esse trabalho se insere na prática defendida por Paulo Freire, que nos demonstrou na sua vasta obra que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Com essa base freireana, conduzimos a nossa prática docente atrelada à pesquisa e ao ensino, direcionada a intervir na realidade social, educando o olhar, apresentando a Literatura e divulgando a importância da análise crítica da presença (ou ausência) dos direitos humanos.

LITERATURA E CINEMA: ARTES EM DIÁLOGO

As adaptações cinematográficas de obras literárias para o Cinema vieram traduzir uma inflexão popularizante, a partir de textos clássicos, no início da história do cinema, mas logo passaram a divulgar diversos autores de talha mais contemporânea, salientando de forma mais ampla interesses cotidianos. Em

reflexão sobre as adaptações literárias, André Bazin (1991, p. 92) expressou a necessidade de saber ver aquilo que de interessante o cinema pode narrar: “Saibamos ver, portanto, em primeiro lugar, aquilo que os melhores filmes contemporâneos devem aos romancistas modernos.” A lição deste mestre nos faz refletir sobre a necessária educação do olhar para o cinema concomitantemente à leitura de obras que lhes servem de base ao roteiro.

Neste mesmo sentido de visualizar o caráter especial do cinema atrelado à literatura, Jean-Claude Bernardet indica que o nascimento do modelo cinematográfico impulsionado pela burguesia de finais do século XIX, deu origem sobretudo a uma forma específica de arte: “A arte que ela cria é o cinema. Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é –pelo menos essa era a ilusão.” (Bernardet, 1980, p. 4.)

João Batista de Brito enfatiza que a relevância da Literatura para o Cinema, nos seus inícios, “foi fundamental para uma arte nova, como a cinematográfica, [porque passava a] conhecer os precedentes do romance do século XIX” (Brito, 2006, p. 4). Sintetiza ainda Brito de modo sagaz e certo quando complementa:

Sim, pois quando o cinema surgiu e ensaiava seus primeiros passos semióticos, todas as outras artes já eram caducas, e pior, vivenciavam, com as vanguardas do começo do século XX, uma grave e generalizada crise da representação. Ao invés de seguir essas vanguardas, o cinema ficou na retaguarda e preferiu seguir o modelo convencional do romance do século anterior, contando uma história com começo meio e fim, e assumindo ser três coisas, ao mesmo tempo: ficcional, narrativo e representacional (Brito, 2006, p. 4).

A abordagem cinematográfica de obras literárias exige um processo de adaptação (Brito, 2006, p. 6), no qual há a liberdade de escolha do cineasta modificada pelo seu modo de fazer, de como narrar a história, cuja base na própria fantasia do leitor deixa mais fechada à possibilidade de uma leitura mediada por membros da tríade filmica das pessoas de roteiristas, atores-atrizes e diretores-diretoras. Umberto Eco referindo-se ao elemento libertário da Literatura, ainda fechada nas suas páginas, comenta que

As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida, Mas para poder seguir nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de a ‘intenção do texto’ (Eco, 2011, p. 12).

Daí, entendemos na pesquisa fruto do Projeto “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, como momento dual de entendimento dessas artes em combinação: uma primeira seleção de obras adaptadas ao cinema é realizada colocando cada pessoa pesquisadora, a par das diversas análises de época, no contexto das diversas gerações, valendo-nos de cada uma das suas leituras, tanto da obra literária adaptada ao cinema como dos próprios filmes trazidos. Claro

que, em paralelo, cuida-se de não perder de vista o centramento da escolha literatura/filme com o parâmetro referenciado dos direitos humanos, que servirá para melhor divisar as próprias obras em si, em termos de perspectiva autoral pressuposta.

Com isso, cada pessoa ao pesquisar assume-se como sujeito ativo da investigação de títulos e de épocas e de normas, partindo dos elementos históricos e humanistas, interpretando e construindo outras alternativas, de interpretações possíveis, sobre as temáticas encontradas nas obras cinematográficas, passíveis de transformação vindoura em material de divulgação dos direitos destacados, conforme se afigurem previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

OS DIREITOS HUMANOS COMO PARÂMETROS PARA A PRÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO: ALGUNS RESULTADOS

Esta pesquisa PIBITI, intitulada “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, assume então a defesa de acatamento da emergência necessária a temas oriundos de debates acerca dos direitos humanos, enquanto normas aplicadas, porém aqui atreladas a textos concretos da Literatura e do Cinema. Segue-se a postura de Fábio Comparato quando diz que a atual compreensão da pessoa humana, em sentido ontológico, encontra-se na etapa na qual acreditamos vicejar nesse hoje destacado Humanismo teleológico:

[...] na compreensão da pessoa consistiu no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferência valorativa. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas (Comparato, 2013, p. 38).

Esta compreensão está presente também em documentos internacionais como é a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal do Brasil (1988), cujos efeitos materiais encontramos no rol legislativo protetivo da pessoa humana no nosso País como cláusulas pétreas. Neste sentido, observa-se o nosso compromisso em fomentar o conhecimento destes direitos humanos também incorporados como direitos fundamentais, no texto constitucional presentificado no seu artigo quinto, núcleo do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) do Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) da nossa Constituição, apodada como “Constituição Cidadã”.

Neste contexto, os Direitos Humanos assumem aqui importância decisiva para uma Educação engajada na transformação da norma positiva em fundamento concreto da cultura. Os currículos escolares

devem cumprir o ideal constitucional previsto em seu Artigo 205, que estabeleceu assim os parâmetros: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a educação de jovens e de adultos passa necessariamente pela preparação para a vida de trabalho, mas cujo interesse maior é o seu exercício de cidadania plena, com respeito às diferenças nos contextos escolares e sociais e dotadas as pessoas de conhecimento sobre a diversidade cultural existente no Brasil.

Neste sentido, trazemos as competências para a Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9-10), hoje estruturadas em sete competências, das quais destacamos:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[...]

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Em consonância com estes preceitos da BNCC, entendemos que a experiência que levamos a cabo na nossa pesquisa vem a somar e a dialogar com estas competências, uma vez que tanto a Literatura como o Cinema abrem caminho para “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, bem como contribui a promover os direitos humanos e a desenvolver a empatia social.

Com estas bases, enfatizamos os procedimentos metodológicos possíveis para, em um primeiro momento, alcançar a formação teórica dos nossos pesquisadores iniciantes e seguir para a seleção e a análise de obras adaptadas para o cinema e de seus filmes com o prisma dos Direitos Humanos. A fase final, ainda em construção, é a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O resultado desta pesquisa tem sido sentido na formação do pesquisador em termos metodológicos e em termos de consciência transformadora que assume este processo educacional voltado a inculcar a visão humanista, que prioriza a ênfase à dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das pesquisas dos projetos entregues à Universidade para serem desenvolvidos no âmbito do PIBITI/UNIR/CNPq tem sido marcado pelo permanente diálogo para entre a Literatura e o Cinema, com abordagem de normas de Direitos Humanos, seja no ensino da graduação seja no ensino da pós-graduação. Assim, vamos reinventando a nossa prática docente guiados por Paulo Freire (1996, p. 16), marcando o nosso caminho pelo tripé do ensino com a pesquisa e com os temas conduzidos de modo extensional a eventos, sendo que o caminho da pesquisa vai marcado fundamente com resultados levados a cabo a partir de reflexões localistas pontuais, ou seja, marcados a partir do nosso espaço amazônico.

O resultado desta mentada pesquisa tem sido sentido na formação de várias pessoas, como pesquisadoras, hoje mais cientes, em termos metodológicos, e mais ciosas, em termos de uma consciência transformadora que assuma este processo educacional voltado a inculcar uma visão cada vez mais humanista, que prioriza a ênfase na dignidade da pessoa humana, com a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e filmica atrelada a normas como, sobremaneira, a aquelas da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, André. O Cinema. Ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- BRITO, João Batista. Literatura no Cinema. São Paulo: Unimarco, 2006.
- ECO, Umberto. Sobre a Literatura. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROCHA, Júlio César Barreto. Pressupostos a uma Filologia Política. Porto Velho: EdUFRO, 2013.

LITERATURA, CINEMA E DIREITOS HUMANOS: PESQUISA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Patrícia Helena dos Santos Carneiro¹, Júlio César Barreto Rocha², Reny Gomes Maldonado³, Ingrid Bessa de Souza⁴ e Cristiane Koslowski de Oliveira Macanhão⁵

RESUMO

Trata-se de apresentar a Literatura e o Cinema em perspectiva com os direitos humanos, direcionados à realização de pequenos vídeos destinados à formação docente. Este trabalho é derivado de pesquisa PIBITI, institucionalizada na nossa Universidade, vinculada ao Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq/UNIR), presente em três ciclos anuais. Fábio Comparato e Jean-Claude Bernardet foram as bases primeiras a sedimentar conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos resultados. Fundamentando levantamento à pesquisa bibliográfica e fílmica, empregou-se método político-cultural, com o suporte da Filologia Política, buscando elementos de direitos humanos a partir de trechos normativos, especialmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em termos de meta, logrou-se objetivamente uma consciência transformadora, num processo educacional humanista, enfatizando destacar a dignidade da pessoa humana. A realização de pequenos vídeos prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direito, literatura, cinema, educação, Filologia política.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos resultados do desenvolvimento de uma Pesquisa vinculada ao programa federal PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), intitulado “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia, nos ciclos 2021-2022 e 2022-2023, com nova edição iniciada nesta fase de 2023-2024.

Trata-se de um texto dotado de olhar interdisciplinar, entre a Tecnologia, a Literatura, o Direito e o Cinema, que possui o propósito de compreender a presença dos direitos humanos em obras literárias e fílmicas, e divulgar esta faceta, através da recolha e sistematização de vídeos tematizados, cuja leitura particularizada virá a ser distribuída, por meio da sua disponibilização nas mídias sociais. A finalidade última é a orientação para haver difusão junto a escolas e a centros universitários, bem como junto aos institutos federais. Assim atuando, supomos poder contribuir para a oferta de informações cabais, com

¹ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Coordenadora do PIBITI-UNIR/CNPq citado no texto.

² Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Vice-coordenador do PIBITI citado.

³ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Membro da pesquisa PIBITI citada no texto.

⁴ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Egressa do projeto PIBITI citado (2022-2023).

⁵ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Bolsista do PIBITI-UNIR/CNPq (2023-2024).

vídeos curtos conduzindo o nosso olhar, cuja mirada orienta um conteúdo pleno de interesses contemporâneos, em áreas nucleadas pelos Direitos Humanos.

O método de leitura empregado é o político-cultural (Rocha, 2013), admitindo-se procedimentos hipotético-dedutivos, uma vez que existe um conhecimento sedimentado básico sobre os assuntos, debatidos nas leituras, cujos conceitos e objeto vêm servindo de base ao reconhecimento das temáticas básicas e complementares.

Assim, a pesquisa, nas fontes primeiras, bibliográfica e fílmica, emprega o método político-cultural, com suporte da Filologia Política, que procura se ater a bases normativas e culturais da sociedade de origem e de destino, tanto das obras como do público-alvo. Há nítido caráter interdisciplinar dos projetos, que são mais do que mera continuidade um dos outros. O objetivo do nosso pessoal pesquisador se direciona ao mundo da formação docente, uma vez que, em sua maioria, trata-se de estudantes oriundos de cursos de licenciatura em Letras, não obstante havermos contado com bacharelandos, graduandos de Direito, nos ciclos anteriores.

Lecionar a disciplina “Literatura e Cinema”, no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, tem sido um espaço sempre aberto a um permanente diálogo tanto para o uso da Literatura como para um empenho mais profundo no mundo do Cinema, com ênfase especial na abordagem aos Direitos Humanos. Assim, esse trabalho se insere na prática defendida por Paulo Freire, que nos demonstrou na sua vasta obra que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Com essa base freireana, conduzimos a nossa prática docente atrelada à pesquisa e ao ensino, direcionada a intervir na realidade social, educando o olhar, apresentando a Literatura e divulgando a importância da análise crítica da presença (ou ausência) dos direitos humanos.

LITERATURA E CINEMA: ARTES EM DIÁLOGO

As adaptações cinematográficas de obras literárias para o Cinema vieram traduzir uma inflexão popularizante, a partir de textos clássicos, no início da história do cinema, mas logo passaram a divulgar diversos autores de talha mais contemporânea, salientando de forma mais ampla interesses cotidianos. Em reflexão sobre as adaptações literárias, André Bazin (1991, p. 92) expressou a necessidade de saber ver

aquilo que de interessante o cinema pode narrar: “Saibamos ver, portanto, em primeiro lugar, aquilo que os melhores filmes contemporâneos devem aos romancistas modernos.” A lição deste mestre nos faz refletir sobre a necessária educação do olhar para o cinema concomitantemente à leitura de obras que lhes servem de base ao roteiro.

Neste mesmo sentido de visualizar o caráter especial do cinema atrelado à literatura, Jean-Claude Bernardet indica que o nascimento do modelo cinematográfico impulsionado pela burguesia de finais do século XIX, deu origem sobretudo a uma forma específica de arte: “A arte que ela cria é o cinema. Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é –pelo menos essa era a ilusão.” (Bernardet, 1980, p. 4.)

João Batista de Brito enfatiza que a relevância da Literatura para o Cinema, nos seus inícios, “foi fundamental para uma arte nova, como a cinematográfica, [porque passava a] conhecer os precedentes do romance do século XIX” (Brito, 2006, p. 4). Sintetiza ainda Brito de modo sagaz e certo quando complementa:

Sim, pois quando o cinema surgiu e ensaiava seus primeiros passos semióticos, todas as outras artes já eram caducas, e pior, vivenciavam, com as vanguardas do começo do século XX, uma grave e generalizada crise da representação. Ao invés de seguir essas vanguardas, o cinema ficou na retaguarda e preferiu seguir o modelo convencional do romance do século anterior, contando uma história com começo meio e fim, e assumindo ser três coisas, ao mesmo tempo: ficcional, narrativo e representacional (Brito, 2006, p. 4).

A abordagem cinematográfica de obras literárias exige um processo de adaptação (Brito, 2006, p. 6), no qual há a liberdade de escolha do cineasta modificada pelo seu modo de fazer, de como narrar a história, cuja base na própria fantasia do leitor deixa mais fechada à possibilidade de uma leitura mediada por membros da tríade fílmica das pessoas de roteiristas, atores-atrizes e diretores-diretoras. Umberto Eco referindo-se ao elemento libertário da Literatura, ainda fechada nas suas páginas, comenta que

As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida, Mas para poder seguir nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de a ‘intenção do texto’ (Eco, 2011, p. 12).

Daí, entendemos na pesquisa fruto do Projeto “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, como momento dual de entendimento dessas artes em combinação: uma primeira seleção de obras adaptadas ao cinema é realizada colocando cada pessoa pesquisadora, a par das diversas análises de época, no contexto das diversas gerações, valendo-nos de cada uma das suas leituras, tanto da obra literária adaptada ao cinema como dos próprios filmes trazidos. Claro que, em paralelo, cuida-se de não perder de vista o centramento da escolha literatura/filme com o parâmetro

referenciado dos direitos humanos, que servirá para melhor divisar as próprias obras em si, em termos de perspectiva autoral pressuposta.

Com isso, cada pessoa ao pesquisar assume-se como sujeito ativo da investigação de títulos e de épocas e de normas, partindo dos elementos históricos e humanistas, interpretando e construindo outras alternativas, de interpretações possíveis, sobre as temáticas encontradas nas obras cinematográficas, passíveis de transformação vindoura em material de divulgação dos direitos destacados, conforme se afigurem previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

OS DIREITOS HUMANOS COMO PARÂMETROS PARA A PRÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO: ALGUNS RESULTADOS

Esta pesquisa PIBITI, intitulada “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, assume então a defesa de acatamento da emergência necessária a temas oriundos de debates acerca dos direitos humanos, enquanto normas aplicadas, porém aqui atreladas a textos concretos da Literatura e do Cinema. Segue-se a postura de Fábio Comparato quando diz que a atual compreensão da pessoa humana, em sentido ontológico, encontra-se na etapa na qual acreditamos vicejar nesse hoje destacado Humanismo teleológico:

[...] na compreensão da pessoa consistiu no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferência valorativa. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas (Comparato, 2013, p. 38).

Esta compreensão está presente também em documentos internacionais como é a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal do Brasil (1988), cujos efeitos materiais encontramos no rol legislativo protetivo da pessoa humana no nosso País como cláusulas pétreas. Neste sentido, observa-se o nosso compromisso em fomentar o conhecimento destes direitos humanos também incorporados como direitos fundamentais, no texto constitucional presentificado no seu artigo quinto, núcleo do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) do Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) da nossa Constituição, apodada como “Constituição Cidadã”.

Neste contexto, os Direitos Humanos assumem aqui importância decisiva para uma Educação engajada na transformação da norma positiva em fundamento concreto da cultura. Os currículos escolares devem cumprir o ideal constitucional previsto em seu Artigo 205, que estabeleceu assim os parâmetros: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a educação de jovens e de adultos passa necessariamente pela preparação para a vida de trabalho, mas cujo interesse maior é o seu exercício de cidadania plena, com respeito às diferenças nos contextos escolares e sociais e dotadas as pessoas de conhecimento sobre a diversidade cultural existente no Brasil.

Neste sentido, trazemos as competências para a Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9-10), hoje estruturadas em sete competências, das quais destacamos:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[...]

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Em consonância com estes preceitos da BNCC, entendemos que a experiência que levamos a cabo na nossa pesquisa vem a somar e a dialogar com estas competências, uma vez que tanto a Literatura como o Cinema abrem caminho para “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, bem como contribui a promover os direitos humanos e a desenvolver a empatia social.

Com estas bases, enfatizamos os procedimentos metodológicos possíveis para, em um primeiro momento, alcançar a formação teórica dos nossos pesquisadores iniciantes e seguir para a seleção e a análise de obras adaptadas para o cinema e de seus filmes com o prisma dos Direitos Humanos. A fase final, ainda em construção, é a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O resultado desta pesquisa tem sido sentido na formação do pesquisador em termos metodológicos e em termos de consciência transformadora que assume este processo educacional voltado a inculcar a visão humanista, que prioriza da ênfase à dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das pesquisas dos projetos entregues à Universidade para serem desenvolvidos no âmbito do PIBITI/UNIR/CNPq tem sido marcado pelo permanente diálogo para entre a Literatura e o Cinema, com abordagem de normas de Direitos Humanos, seja no ensino da graduação seja no ensino da pós-graduação. Assim, vamos reinventando a nossa prática docente guiados por Paulo Freire (1996, p. 16), marcando o nosso caminho pelo tripé do ensino com a pesquisa e com os temas conduzidos de modo extensional a eventos, sendo que o caminho da pesquisa vai marcado fundamente com resultados levados a cabo a partir de reflexões localistas pontuais, ou seja, marcados a partir do nosso espaço amazônico.

O resultado desta mentada pesquisa tem sido sentido na formação de várias pessoas, como pesquisadoras, hoje mais cientes, em termos metodológicos, e mais ciosas, em termos de uma consciência transformadora que assuma este processo educacional voltado a inculcar uma visão cada vez mais humanista, que prioriza a ênfase na dignidade da pessoa humana, com a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e filmica atrelada a normas como, sobremaneira, a aquelas da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, André. O Cinema. Ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- BRITO, João Batista. Literatura no Cinema. São Paulo: Unimarco, 2006.
- ECO, Umberto. Sobre a Literatura. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROCHA, Júlio César Barreto. Pressupostos a uma Filologia Política. Porto Velho: EdUFRO, 2013.

LITERATURA, CINEMA E DIREITOS HUMANOS: PESQUISA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Patrícia Helena dos Santos Carneiro¹, Júlio César Barreto Rocha², Reny Gomes Maldonado³, Ingrid Bessa de Souza⁴ e Cristiane Koslowski de Oliveira Macanhão⁵

RESUMO

Trata-se de apresentar a Literatura e o Cinema em perspectiva com os direitos humanos, direcionados à realização de pequenos vídeos destinados à formação docente. Este trabalho é derivado de pesquisa PIBITI, institucionalizada na nossa Universidade, vinculada ao Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq/UNIR), presente em três ciclos anuais. Fábio Comparato e Jean-Claude Bernardet foram as bases primeiras a sedimentar conhecimentos teóricos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos resultados. Fundamentando levantamento à pesquisa bibliográfica e fílmica, empregou-se método político-cultural, com o suporte da Filologia Política, buscando elementos de direitos humanos a partir de trechos normativos, especialmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em termos de meta, logrou-se objetivamente uma consciência transformadora, num processo educacional humanista, enfatizando destacar a dignidade da pessoa humana. A realização de pequenos vídeos prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Direito, literatura, cinema, educação, Filologia política.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos resultados do desenvolvimento de uma Pesquisa vinculada ao programa federal PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), intitulado “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia, nos ciclos 2021-2022 e 2022-2023, com nova edição iniciada nesta fase de 2023-2024.

Trata-se de um texto dotado de olhar interdisciplinar, entre a Tecnologia, a Literatura, o Direito e o Cinema, que possui o propósito de compreender a presença dos direitos humanos em obras literárias e fílmicas, e divulgar esta faceta, através da recolha e sistematização de vídeos tematizados, cuja leitura particularizada virá a ser distribuída, por meio da sua disponibilização nas mídias sociais. A finalidade última é a orientação para haver difusão junto a escolas e a centros universitários, bem como junto aos institutos federais. Assim atuando, supomos poder contribuir para a oferta de informações cabais, com

¹ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Coordenadora do PIBITI-UNIR/CNPq citado no texto.

² Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Vice-coordenador do PIBITI citado.

³ Docente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Membro da pesquisa PIBITI citada no texto.

⁴ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Egressa do projeto PIBITI citado (2022-2023).

⁵ Discente da Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Bolsista do PIBITI-UNIR/CNPq (2023-2024).

vídeos curtos conduzindo o nosso olhar, cuja mirada orienta um conteúdo pleno de interesses contemporâneos, em áreas nucleadas pelos Direitos Humanos.

O método de leitura empregado é o político-cultural (Rocha, 2013), admitindo-se procedimentos hipotético-dedutivos, uma vez que existe um conhecimento sedimentado básico sobre os assuntos, debatidos nas leituras, cujos conceitos e objeto vêm servindo de base ao reconhecimento das temáticas básicas e complementares.

Assim, a pesquisa, nas fontes primeiras, bibliográfica e fílmica, emprega o método político-cultural, com suporte da Filologia Política, que procura se ater a bases normativas e culturais da sociedade de origem e de destino, tanto das obras como do público-alvo. Há nítido caráter interdisciplinar dos projetos, que são mais do que mera continuidade um dos outros. O objetivo do nosso pessoal pesquisador se direciona ao mundo da formação docente, uma vez que, em sua maioria, trata-se de estudantes oriundos de cursos de licenciatura em Letras, não obstante havermos contado com bacharelados, graduandos de Direito, nos ciclos anteriores.

Lecionar a disciplina “Literatura e Cinema”, no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, tem sido um espaço sempre aberto a um permanente diálogo tanto para o uso da Literatura como para um empenho mais profundo no mundo do Cinema, com ênfase especial na abordagem aos Direitos Humanos. Assim, esse trabalho se insere na prática defendida por Paulo Freire, que nos demonstrou na sua vasta obra que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Com essa base freireana, conduzimos a nossa prática docente atrelada à pesquisa e ao ensino, direcionada a intervir na realidade social, educando o olhar, apresentando a Literatura e divulgando a importância da análise crítica da presença (ou ausência) dos direitos humanos.

LITERATURA E CINEMA: ARTES EM DIÁLOGO

As adaptações cinematográficas de obras literárias para o Cinema vieram traduzir uma inflexão popularizante, a partir de textos clássicos, no início da história do cinema, mas logo passaram a divulgar diversos autores de talha mais contemporânea, salientando de forma mais ampla interesses cotidianos. Em

reflexão sobre as adaptações literárias, André Bazin (1991, p. 92) expressou a necessidade de saber ver aquilo que de interessante o cinema pode narrar: “Saibamos ver, portanto, em primeiro lugar, aquilo que os melhores filmes contemporâneos devem aos romancistas modernos.” A lição deste mestre nos faz refletir sobre a necessária educação do olhar para o cinema concomitantemente à leitura de obras que lhes servem de base ao roteiro.

Neste mesmo sentido de visualizar o caráter especial do cinema atrelado à literatura, Jean-Claude Bernardet indica que o nascimento do modelo cinematográfico impulsionado pela burguesia de finais do século XIX, deu origem sobretudo a uma forma específica de arte: “A arte que ela cria é o cinema. Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é –pelo menos essa era a ilusão.” (Bernardet, 1980, p. 4.)

João Batista de Brito enfatiza que a relevância da Literatura para o Cinema, nos seus inícios, “foi fundamental para uma arte nova, como a cinematográfica, [porque passava a] conhecer os precedentes do romance do século XIX” (Brito, 2006, p. 4). Sintetiza ainda Brito de modo sagaz e certo quando complementa:

Sim, pois quando o cinema surgiu e ensaiava seus primeiros passos semióticos, todas as outras artes já eram caducas, e pior, vivenciavam, com as vanguardas do começo do século XX, uma grave e generalizada crise da representação. Ao invés de seguir essas vanguardas, o cinema ficou na retaguarda e preferiu seguir o modelo convencional do romance do século anterior, contando uma história com começo meio e fim, e assumindo ser três coisas, ao mesmo tempo: ficcional, narrativo e representacional (Brito, 2006, p. 4).

A abordagem cinematográfica de obras literárias exige um processo de adaptação (Brito, 2006, p. 6), no qual há a liberdade de escolha do cineasta modificada pelo seu modo de fazer, de como narrar a história, cuja base na própria fantasia do leitor deixa mais fechada à possibilidade de uma leitura mediada por membros da tríade filmica das pessoas de roteiristas, atores-atrizes e diretores-diretoras. Umberto Eco referindo-se ao elemento libertário da Literatura, ainda fechada nas suas páginas, comenta que

As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida, Mas para poder seguir nesse jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de a ‘intenção do texto’ (Eco, 2011, p. 12).

Daí, entendemos na pesquisa fruto do Projeto “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, como momento dual de entendimento dessas artes em combinação: uma primeira seleção de obras adaptadas ao cinema é realizada colocando cada pessoa pesquisadora, a par das diversas análises de época, no contexto das diversas gerações, valendo-nos de cada uma das suas leituras, tanto da obra literária adaptada ao cinema como dos próprios filmes trazidos. Claro

que, em paralelo, cuida-se de não perder de vista o centramento da escolha literatura/filme com o parâmetro referenciado dos direitos humanos, que servirá para melhor divisar as próprias obras em si, em termos de perspectiva autoral pressuposta.

Com isso, cada pessoa ao pesquisar assume-se como sujeito ativo da investigação de títulos e de épocas e de normas, partindo dos elementos históricos e humanistas, interpretando e construindo outras alternativas, de interpretações possíveis, sobre as temáticas encontradas nas obras cinematográficas, passíveis de transformação vindoura em material de divulgação dos direitos destacados, conforme se afigurem previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

OS DIREITOS HUMANOS COMO PARÂMETROS PARA A PRÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO: ALGUNS RESULTADOS

Esta pesquisa PIBITI, intitulada “Literatura & Cinema. Tecnologias de representação cinematográfica de Direitos Humanos em base literária”, assume então a defesa de acatamento da emergência necessária a temas oriundos de debates acerca dos direitos humanos, enquanto normas aplicadas, porém aqui atreladas a textos concretos da Literatura e do Cinema. Segue-se a postura de Fábio Comparato quando diz que a atual compreensão da pessoa humana, em sentido ontológico, encontra-se na etapa na qual acreditamos vicejar nesse hoje destacado Humanismo teleológico:

[...] na compreensão da pessoa consistiu no reconhecimento de que o homem é o único ser vivo que dirige a sua vida em função de preferência valorativa. Ou seja, a pessoa humana é, ao mesmo tempo, o legislador universal, em função dos valores éticos que aprecia, e o sujeito que se submete voluntariamente a essas normas valorativas (Comparato, 2013, p. 38).

Esta compreensão está presente também em documentos internacionais como é a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal do Brasil (1988), cujos efeitos materiais encontramos no rol legislativo protetivo da pessoa humana no nosso País como cláusulas pétreas. Neste sentido, observa-se o nosso compromisso em fomentar o conhecimento destes direitos humanos também incorporados como direitos fundamentais, no texto constitucional presentificado no seu artigo quinto, núcleo do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) do Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) da nossa Constituição, apodada como “Constituição Cidadã”.

Neste contexto, os Direitos Humanos assumem aqui importância decisiva para uma Educação engajada na transformação da norma positiva em fundamento concreto da cultura. Os currículos escolares devem cumprir o ideal constitucional previsto em seu Artigo 205, que estabeleceu assim os parâmetros: “A

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a educação de jovens e de adultos passa necessariamente pela preparação para a vida de trabalho, mas cujo interesse maior é o seu exercício de cidadania plena, com respeito às diferenças nos contextos escolares e sociais e dotadas as pessoas de conhecimento sobre a diversidade cultural existente no Brasil.

Neste sentido, trazemos as competências para a Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9-10), hoje estruturadas em sete competências, das quais destacamos:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[...]

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Em consonância com estes preceitos da BNCC, entendemos que a experiência que levamos a cabo na nossa pesquisa vem a somar e a dialogar com estas competências, uma vez que tanto a Literatura como o Cinema abrem caminho para “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, bem como contribui a promover os direitos humanos e a desenvolver a empatia social.

Com estas bases, enfatizamos os procedimentos metodológicos possíveis para, em um primeiro momento, alcançar a formação teórica dos nossos pesquisadores iniciantes e seguir para a seleção e a análise de obras adaptadas para o cinema e de seus filmes com o prisma dos Direitos Humanos. A fase final, ainda em construção, é a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e fílmica atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O resultado desta pesquisa tem sido sentido na formação do pesquisador em termos metodológicos e em termos de consciência transformadora que assume este processo educacional voltado a inculcar a visão humanista, que prioriza da ênfase à dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das pesquisas dos projetos entregues à Universidade para serem desenvolvidos no âmbito do PIBITI/UNIR/CNPq tem sido marcado pelo permanente diálogo para entre a Literatura e o Cinema, com abordagem de normas de Direitos Humanos, seja no ensino da graduação seja no ensino da pós-graduação. Assim, vamos reinventando a nossa prática docente guiados por Paulo Freire (1996, p. 16), marcando o nosso caminho pelo tripé do ensino com a pesquisa e com os temas conduzidos de modo extensional a eventos, sendo que o caminho da pesquisa vai marcado fundamente com resultados levados a cabo a partir de reflexões localistas pontuais, ou seja, marcados a partir do nosso espaço amazônico.

O resultado desta mentada pesquisa tem sido sentido na formação de várias pessoas, como pesquisadoras, hoje mais cientes, em termos metodológicos, e mais ciosas, em termos de uma consciência transformadora que assuma este processo educacional voltado a inculcar uma visão cada vez mais humanista, que prioriza a ênfase na dignidade da pessoa humana, com a realização de pequenos vídeos nos quais se prioriza a explicação literária e fílmica atrelada a normas como, sobremaneira, a aquelas da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, André. O Cinema. Ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- BRITO, João Batista. Literatura no Cinema. São Paulo: Unimarco, 2006.
- ECO, Umberto. Sobre a Literatura. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ROCHA, Júlio César Barreto. Pressupostos a uma Filologia Política. Porto Velho: EdUFRO, 2013.

POR QUE ESCOLHI A DOCÊNCIA? UMA ANÁLISE ENTRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Vanusa Sousa Melo¹, Maria Diva Barbosa Lima², Larissa Silva Ferreira³, Antonia Larissa Costa Silva⁴, Leandro Araujo de Sousa⁵

RESUMO

A escolha da profissão envolve diversas motivações, podendo partir do próprio indivíduo ou por incentivos externos. O objetivo do trabalho é analisar as motivações de estudantes de licenciatura em educação física de uma instituição federal de ensino para a escolha desse curso. Através de um delineamento exploratório-descritivo com abordagem quantitativa foi realizada análise estatística dos microdados do Enade 2021. A amostra foi constituída por 95 estudantes de licenciatura em Educação Física de uma instituição federal de ensino. Os resultados indicam que a principal motivação para a escolha do curso em questão é a inspiração proveniente de professores, representando 22,3% das respostas. Por outro lado, a influência da família é a menos mencionada, com apenas 1,1%. Podemos concluir que a escolha do curso é influenciada pela inspiração de professores, experiências anteriores positivas, compreensão da importância da profissão docente e uma sensação de vocação pessoal. Esses fatores se combinam para motivar os estudantes em sua decisão de carreira.

Palavras-chave: profissão docente, formação inicial, educação física.

INTRODUÇÃO

A escolha de um curso de graduação está fortemente entrelaçada a motivos distintos, sendo eles do próprio estudante (intrínsecos) ou por influência de terceiros (extrínsecos), essa decisão requer uma atenção especial, já que a profissão constituirá sua história de vida (RAZEIRA et al., 2014).

Sob esse viés, a decisão de seguir a carreira docente está ligada aos traços de personalidade e à importância atribuída a mesma como um dom, bem como a vocação e ao apreço pelo ensino são fatores determinantes na escolha profissional, além disso, é importante destacar a relevância social da profissão, que está associada à ideia de promover mudanças, uma vez que muitos professores compreendem a docência como uma atividade que contribui para o bem coletivo (ZANOTTO; ALVES; JANUÁRIO, 2020).

A escola de Educação Básica desempenha um papel relevante no processo de escolha do curso de graduação, especialmente quando as vivências são enriquecedoras ao longo dos anos de escolarização do aluno, incluindo não apenas o aproveitamento da disciplina de Educação Física, mas também o

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Campus Canindé

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Campus Canindé

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Campus Canindé

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Campus Canindé

⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Campus Canindé

desenvolvimento de relações sociais positivas com o professor dessa área (GOMES; SILVA; ANACLETO, 2022).

Nesse contexto, a afinidade e identificação com os professores durante a trajetória acadêmica desempenham um papel significativo na decisão de escolher uma carreira profissional, isso ocorre porque, por meio do contato com disciplinas que permitem ao aluno criar afinidade com os conteúdos de ensino, despertando seu interesse (BACK et al., 2019).

A tomada de decisão em relação à escolha de um curso superior emerge de diferentes motivos, Figueiredo (2004) traz as experiências sociais dos alunos estas associadas às experiências e atividades corporais, vivenciadas na escola e fora dela como principal motivador do processo de escolha da sua formação inicial.

Desse modo, esta pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: Quais as razões para a escolha da docência em educação física como profissão entre estudantes desse curso? Diante disso, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as motivações de estudantes de licenciatura em educação física de uma instituição federal de ensino para a escolha desse curso.

MÉTODO

Esta pesquisa tem o objetivo exploratório de abordagem quantitativa. A população do estudo constitui-se de 95 estudantes de licenciatura em educação física de uma instituição federal de ensino do estado do Ceará. Os dados foram coletados a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2021. Para a análise de dados utilizamos de estatística descritiva (frequência e percentual) através do *software Jamovi*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 exibe os dados referentes às opções da questão 70 do Questionário do Estudante - Enade 2021, relacionada aos itens para estudantes das licenciaturas, que expressam as motivações dos estudantes em optar por cursar na graduação licenciatura em educação física.

Tabela 1. Motivos para a escolha do curso de licenciatura em educação física.

Motivações	n	%

Acredito ser minha vocação	19	20,2
Importância da profissão	20	21,3
Tive professores que me inspiraram	21	22,3
É uma boa carreira	6	6,4
É uma opção alternativa de atividade profissional	4	4,3
Não tive condições financeiras de frequentar outro curso	8	8,5
Facilidade de acesso ao local do curso	2	2,1
Não havia oferta de bacharelado na área	9	9,6
Influência da família	1	1,1
Outra razão	4	4,3

Fonte: Elaborada pelos autores

Observamos que a principal razão indicada com o maior percentual para a decisão de cursar Educação Física como graduação é a presença de professores que serviram de inspiração. Poder aprender durante a Educação Básica com professores que incentivam os alunos, que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, por meio de metodologias inovadoras e transposição didática adequada ao nível de ensino é fundamental para uma visão positiva sobre a profissão, o que, consequentemente, contribui para a escolha de atuar na área da Educação Física (RAZEIRA et al., 2014).

Nesta perspectiva, 21,3% das respostas estão relacionadas “A importância da profissão”. Licenciandos em Educação Física afirmam que sua opção de curso se deve ao fato de considerarem que ser professor contribui para a transformação social, já que o docente é capaz de transmitir seu conhecimento construído a partir de experiências ao longo da formação para os discentes de forma crítica e reflexiva, corroborando assim para uma transformação na vida dos mesmos com essa troca de conhecimentos (TURRA; COSTA; ROSSI, 2019).

A convicção de que a docência é sua vocação é um dos motivos que perfazem a opção pelo curso, pois isso está atrelado a afinidade pela área, admiração pelo exercício da docência, bem como a

identificação com a profissão em questão, entretanto, a falta de bacharelado em Educação Física na mesma Instituição de Ensino Superior que oferta curso de licenciatura nessa área é uma razão pela qual os estudantes optam por este último, uma vez que a busca por segurança econômica e estabilidade também influenciam na decisão de seguir a carreira de docente (TURRA; COSTA; ROSSI, 2019).

Uma parte dos licenciandos que participaram dessa pesquisa (8,5%) apontam a falta de recurso financeiro como impedimento para optar por outro curso. Isso é um fator importante ao considerar que a condição econômica pode influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes desse curso (LOPES; SOUSA; SANTOS, 2020), assim como em outros cursos (ALMEIDA et al., 2021).

Motivações como “É uma boa carreira”, “É uma opção alternativa para atividade profissional”, “Facilidade de acesso ao local do curso” e “Outra razão” não influenciaram a decisão de escolha por esse curso para a maioria dos estudantes. Embora o professor seja reconhecido por sua função social, a profissão em si ainda é desvalorizada (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014).

Nesse sentido, constatamos que a menor proporção de licenciandos fundamentou sua escolha na “Influência da família”. Quando se trata da escolha da profissão a família demonstra grande influência voltada para carreiras que sejam melhor remuneradas e valorizadas pela sociedade, contudo, quando seus filhos decidem seguir o curso de Educação Física encontram resistência por parte dela (CAMPANHOLI; JUNIOR, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos concluir que a inspiração proporcionada por professores durante a educação básica desempenha um papel fundamental na motivação dos estudantes para escolha do curso de Licenciatura em Educação Física. A influência positiva de experiências anteriores também foi um importante motivador, pois elas contribuem para o desenvolvimento de um interesse profissional sólido.

Outro fator significativo identificado foi a compreensão da importância da profissão docente. Além disso, a sensação de vocação pessoal desempenha um papel notável na escolha do curso. Aqueles que sentem uma afinidade pela Educação Física são motivados a seguir essa área como uma opção de carreira, alinhada às suas inclinações pessoais, consolidando assim a ideia de que a escolha do curso de Educação Física é influenciada por uma combinação de fatores e que elas são fundamentais na tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. S. et al. Fatores associados ao rendimento acadêmico na formação inicial de professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 8, n. 1, p. 94- 110, 1 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7546>.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. *Psicol. Ensino & Form.*, Brasília , v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BACK, A. V.; SILVA JUNIOR, A. P. da; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. *Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon*, v. 17, n. 1, p. 45–52, 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p45. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21921>. Acesso em: 01 set. 2023.
- CAMPANHOLI, C. A. O.; JUNIOR, C. H. A motivação para a escolha da carreira docente e acadêmica dos professores do curso de licenciatura em educação física da UEL. In: *Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, 11, 2023, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2827. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827>. Acesso em: 2 set. 2023.
- GOMES, C. E. A.; SILVA, G. M.; ANACLETO, F. N. A. A entrada no curso de educação física: Perspectivas sobre os motivos de escolha. *Revista de Educação Pública*, v. 31, n. jan/dez, p. 1–23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.12517>.
- LOPES, J. M. R.; SOUSA, L. A.; SANTOS, M. I. A. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de licenciatura em educação física do Ceará no Enade. *Educação & Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 62-74, 2020. Disponível em: <https://www.fvj.br/revista/revistaeducacao-e-linguagem/edicoes/numero-especial-2-de-2020n/>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- RAZEIRA, M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/issue/view/410>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- TURRA, B.; COSTA, C. S.; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 8, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i3.29626>.
- ZANOTTO, L.; ALVES, F. D.; JANUARIO, C. Motivos para a escolha da profissão, necessidades de formação e aspirações profissionais de professores de Educação Física. *Rev. Motriviv.*, Florianópolis, v.

32, n. 63, e72171, 2020 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300128&script=sci_arttext. Acesso em: 01 set. 2023.

POTENCIALIDADES DOCENTES DE PROFESSORES/AS DA ESEF/UFPEL

Jéssica Urrutia Pereira ¹, Franciele Roos da Silva Ilha², Marcelo Silva da Silva ³

RESUMO

Este estudo teve como objetivo descrever os discursos de professores/as da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL) sobre suas potencialidades docentes. O percurso metodológico seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo descritiva. Os/as participantes do estudo foram 30 docentes da ESEF/UFPEL, os quais foram solicitados a escreverem sobre suas potencialidades docentes em uma folha de papel. Para análise dos dados, organizou-se os discursos coletados em quadros, de modo a voltar-se para a descrição dos discursos docentes coletados, promovendo a articulação e análise a partir da literatura. O estudo demarca a necessidade de promover um ambiente de formação que valorize a diversidade das potencialidades dos/as professores/as, visando o desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade do ensino superior na instituição. Evidencia-se que o fazer docente vai além dos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos do ensinar e aprender, onde os docentes, incorporaram em seus discursos referências a diferentes aspectos da formação humana e humanista.

Palavras-chave: formação, docência, trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A importância da qualificação constante dos processos formativos é quesito básico na discussão do campo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Nesse sentido, que a Universidade Federal de Pelotas criou em 2017 a Coordenação de Pedagogia Universitária (CPU), para oferecer aos docentes “suporte no que tange à atualização permanente de suas práticas pedagógicas, assim como atuar no suporte e na mediação pedagógica de diferentes situações relacionadas aos colegiados de curso” (GIP, 2021).

Neste mesmo ano foi aprovada a Resolução n.15, de 25 de maio de 2017, que cria o Programa Institucional de Pedagogia Universitária – Formação Permanente do Corpo Docente, delineando as linhas de atuação e as respectivas ações da pedagogia universitária: formação para Professores Ingressantes, formação continuada do corpo docente, formação continuada para Coordenadores de Curso e de membros dos NDEs (Núcleos Docentes Estruturantes), e Pesquisas e Publicações em Pedagogia Universitária (GIP, 2021).

Com isso, a CPU e o Programa Institucional de Pedagogia Universitária elaboraram a iniciativa do Grupo de Interlocução Pedagógica, a nível institucional, que trabalha com membros da gestão da CPU e do Programa juntamente com os Representantes das Unidades Acadêmicas da UFPEL. A ideia é que os Representantes sejam orientados e estimulados nas reuniões e encontros formativos do grupo institucional

¹ Universidade Federal de Pelotas UFPEL.

² Universidade Federal de Pelotas UFPEL.

³ Universidade Federal de Pelotas UFPEL.

e fomentem discussões e ações para serem desenvolvidas em suas unidades de acordo com as demandas das mesmas.

Acreditamos que essa articulação seja fundamental, assim, nos aproximamos das ideias de Isaía e Bolzan (2004, p.128) quando as mesmas afirmam que “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados”.

Diante disso, este trabalho origina-se do projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia Universitária na ESEF/UFPel: Potencialidades e Demandas nos Processos Formativos” desenvolvido pelo Grupo de Interlocução Pedagógica (GIP). Para tanto, o objetivo deste estudo centra-se em descrever os discursos de professores/as da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) sobre suas potencialidades docentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um trabalho com abordagem qualitativa, do tipo descritivo. A produção dos dados ocorreu em junho de 2023 em uma reunião conjunta de departamentos da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia (ESEF/UFPel), no auditório da unidade, sendo uma pauta prevista. Todos e todas os/as docentes presentes foram convidados/as a participar da pesquisa, tendo sido enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seus e-mails.

Como dinâmica para a coleta, solicitou-se aos/as docentes que se organizassem em grupos de aproximadamente cinco participantes, e dissertassem em uma folha de papel, inicialmente de forma individual, sobre duas questões abertas propostas pelo GIP, consistindo em: *a) identifique as demandas formativas da sua unidade; e b) descreva as suas potencialidades docentes*. Após, pediu-se que partilhassem com o grupo realizando uma síntese do percebido no pequeno grupo para então ser compartilhado com todos e todas os/s colegas presentes. O material produzido foi escaneado, salvo em PDF e transcrito para análise.

Para análise dos dados, organizou-se os discursos coletados em quadros, de modo a voltar-se para a descrição dos discursos docentes coletados, promovendo a articulação e confronto com a literatura. Para este estudo, apenas a segunda questão é analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo, ilustrado no quadro 1, pode-se observar as potencialidades docentes de professores/as da ESEF/UFPeI.

Quadro 1: Potencialidades docentes de professores/as da ESEF/UFPeI.

Docente (nº)	Discurso
1	coordenação grupos; trabalhar com a comunidade/outros docentes/divisão de tarefas; auxiliar alunos iniciantes na vida acadêmica = paciência; organizar atividades variadas.
2	visão “internacionalizada” das questões, não apenas a percepção da realidade/contexto da cultura brasileira; possibilidade de me comunicar em 4 idiomas = alguns com mais, outros com menos fluência; compreensão não apenas como estrangeiro, mas como alguém que conviveu e convive “remotamente” com pessoas/amigos de outras culturas e países; potencial em lecionar conteúdos (docentes) para aproximar linguagem X EF X cultura/sociedade = internacionalização; comprometimento, sinceridade e brincalhão.
3	capacidade de aprofundar a compreensão de temas e fenômenos referentes ao campo da EF, mas também ao campo da saúde e educação, bem como da ampla conjuntura contemporânea; cultivo da curiosidade como possibilidade de qualificar a compreensão do mundo contemporâneo; capacidade de crítica, considerando critérios de justificação que façam sentido no mundo comum (neste caso, a maiêutica socrática é fundamental); disposição em contribuir com os processos pedagógicos de investigação e de gestão (trabalho coletivo); articular conhecimento de diferentes campos de conhecimento.
4	como um curso de formação de futuros professores, a experiência profissional como professora de ensino básico me preparou para mostrar a realidade da EF escolar; persistência e coragem para enfrentar os desafios que a docência exige, não ter medo de aprender coisas novas, essencial para atuar em áreas novas que tenho experiência.
5	ensino: atuação com as disciplinas com as quais trabalho, teoria e prática. Relacionar conteúdos trabalhados para além de sala de aula; Pesquisa: contribuição com a formação discente, aluno de graduação e pós-graduação. Formação de linhas de pesquisa, fortalecimento das linhas existentes. Contribuição com diferentes laboratórios de pesquisa. Produção de conhecimento; extensão: contribuição com a inserção de pessoas com deficiência junto a outras pessoas. Formação dos discentes preparados para trabalhar com pessoas com deficiência.
6	ensino focado no aluno; facilidade de trabalhos de pesquisa em grupos (orientações); capacidade de liderança de projetos (pesquisa e extensão).
7	participação de comissões; faço muitas coisas; sou comprometida; gosto de trabalhar em diferentes grupos; gosto de variar as aulas; me aproximo dos alunos.

8	consigo explicar o papel do conhecimento trabalhado em aula em situações reais; capacidade de sanar dúvidas; carisma.
9	longa experiência no ensino e na pesquisa; alto nível de organização; aberto para constante atualização; desejo constante de aprender, especialmente nas temáticas da graduação.
10	busca por atualização constante; forte atuação na pesquisa; capacidade de transmitir conhecimento.
11	boa capacidade didática; capaz de me adaptar às solicitações dos alunos; comunicativo.
12	sensível; inteligência; conhecimento em primeiro lugar; acolhedora.
13	acompanhamento da literatura específica; proximidade entre universidade e mercado profissional; variedade em métodos didáticos (slides, grupos, individual).
14	pontualidade; conhecimento dos temas que trabalho; oportunidade aos alunos; bom senso; receptividade; acolhedor; delegar tarefas; senso humanista; justo.
15	criatividade nos processos pedagógicos; leitura da realidade vivida/escola/universidade; abertura para novas aventuras;
16	capacidade de diálogo e inter-relação de áreas de atuação; ampla visão da área; uso de metodologias ativas dentre as quais sala de aula invertida; criatividade em proposição de novas áreas de atuação.
17	grande experiência profissional na área em que ministro às disciplinas; contato com os profissionais da área que atuam e que estão atualizados com os conteúdos; tenho facilidade de associar a prática profissional aos conteúdos das disciplinas.
18	no ensino; capacidade de mediação pedagógica; formação multifacetada (biológica, ambiental, administrativa; busca constante de renovar métodos de avaliação.
19	pró-ativo (em todas as dimensões); atuação consistente em pesquisa (PPGEF) e gestão (Departamento, coordenação PPGEF e diretor); flexível e aberto a novos métodos de ensino; tentativa de tornar os alunos protagonistas do processo em suas formações.
20	habilidade em compatibilizar conteúdos de disciplinas com às demandas do mundo do trabalho de modo aplicado e atualizado; sensibilidade em compreender às necessidades discentes e ajustar o processo de ensino-aprendizagem a isso; competência técnica para utilização de diferentes tecnologias na docência.
21	estabelecer um ambiente saudável de troca de experiência para o processo de ensino-aprendizagem; utilizar diferentes estratégias de ensino, em alternância; tentar sempre vincular os conteúdos com os interesses e realidade de vida e atuação dos discentes.
22	tenho um potencial forte no campo da extensão (estar próximo às comunidades; questões sociais e busca de transformação; sair do campo da instituição de

	ensino; o fazer prático); no ensino (relação dialógica com discentes; organização das temáticas e conteúdos dentro das disciplinas; entender às necessidades do aluno).
23	Gestão; orientação TCC; relação com outro; extensão; paciência.
24	buscar atualizações e estar aberto às modificações; gostar de dar aula; interagir bem e buscar reconhecer as necessidades dos alunos.
25	capacidade de “improvisar” conforme a necessidade; facilidade para trabalhar em grupo; acessibilidade e facilidade para trabalhar com os acadêmicos.
26	acessível aos alunos; boa relação com outros docentes; assíduo.
27	organização; objetividade; proximidade com os alunos; atualização; capacidade de lidar com diferentes perfis de turma.
28	acessível com os alunos, organizada com cronograma.
29	experiência e vivências em metodologias ativas; vivência e prática clínica, facilitando relacionar teoria e prática; flexibilidade e capacidade de adaptação; perfil organizacional e gestão; experiência na utilização de ferramentas digitais.
30	boa pesquisadora e gestora de grupo de pesquisa; assiduidade, pontualidade, aulas sempre bem preparadas e objetivas.

Fonte: Os/sautores/as.

O quadro acima evidencia as potencialidades docentes da Unidade ESEF/UFPel. Algumas respostas mais extensas e complexas - a minoria - procura abarcar justamente a diversidade que envolve o trabalho com a formação de futuros professores, na promoção de sujeitos críticos, que conseguem articular a teoria com a prática nos diferentes campos e áreas de atuação profissional. Outros discursos indicam como é o trabalho docente na universidade, ao trazerem suas potencialidades a aliança do ensino com o eixo da pesquisa e extensão, pois não é incomum a sociedade de modo geral não entender que os afazeres dos docentes universitários vão muito além de ministrar aulas, por isso não se encontra um professor na universidade - pública ao menos, prioritariamente, ministrando disciplinas. Nesse sentido, concordamos com Nörberg e Foster (2016, p. 200) ao sinalizarem que no ensino aliado com a pesquisa é possível “ampliar o discernimento com relação à realidade em que estão inseridos, bem como aguçar a percepção para lidar com o conhecimento e provisoriedade, alimentando, assim, os processos de ensinagem com maiores flexibilidade e mobilidade”, tendo em vista “a pesquisa não se reduz à produção do conhecimento top, mas é, a priori, ambiente de aprendizagem”.

Além disso, a preocupação com os estudantes em formação, considerando-os como sujeitos, ficou clara pelos discursos de atender e ser sensível às suas necessidades e interesses; ser acessível a eles; ser

paciente; sanar dúvidas; ser acolhedor; ser próximo; carismático; ter bom senso. Nas palavras de Freire (1996, p. 32):

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

Dessa forma, cada vez mais podemos perceber que a sala de aula é um espaço envolvido em encontros e desencontros. Encontro com os saberes que precisam ser (re)construídos e desencontros entre a curiosidade em aprender e modelos pedagógicos tradicionais que desconsideram os estudantes como protagonistas de seu processo de formação (NÖRBERG; FOSTER, 2016). Tal compreensão caminha na via de metodologias ativas, em que professores e alunos trabalham ativamente na produção de conhecimento. Essas metodologias são fundamentais de serem postas em ação nos processos formativos, haja vista a sua potencialidade na aprendizagem discente. Nessa direção, é que os docentes participantes da pesquisa evidenciam o interesse em aprender sobre elas, e alguns mencionam que já trabalham nesta perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos para este trabalho, podemos destacar alguns pontos importantes a respeito das potencialidades docentes identificadas no discurso dos nossos respondentes. Em relação ao contexto geral percebemos que os/as docentes da ESEF/UFPel reconhecem que o fazer docente vai além dos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos do ensinar e aprender, incorporando em suas falas referências a diferentes aspectos da formação humana e humanista. Os/as docentes entendem que a formação ampliada, seja através do aprendizado de novos idiomas, ou a aprendizados relacionados à habilidades comunicativas são fundamentais aos/as futuros profissionais, as relações interpessoais também surgem como um ponto forte das qualidades docentes.

Ao observar as potencialidades dos/as docentes percebemos que há uma compreensão ampliada do ato de educar, aspectos como sensibilidade, saber ouvir, ser acessível, ter proximidade com os/as discentes sugerem que os/as docentes percebem que a centralidade do seu fazer profissional, o ato de ensinar, se dá entre seres humanos e, portanto, é um processo que se dá na relação professor/a-aluno/a.

Por fim, entendemos que este estudo precisa ser continuado e aprofundado com os sujeitos da pesquisa, no sentido de aproveitarmos estas potencialidades para qualificar ainda mais os processos

formativos, através de trocas entre os/as próprios/as docentes e também identificarmos possíveis pontos de demandas, ou fragilidades, para pensarmos atividades de formação continuada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIP. Grupo de Interlocução Pedagógica. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cpu/gip/> . Acesso em 23 de maio de 2021.

ISAÍÁ, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? Educação, Santa Maria. v.29, n.2, p.121-133, 2004.

NÖRNBERG, N.E.; FORSTER, M.M.S. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. Rev. Docência Ens. Sup., v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016.

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Zenilda Botti Fernandes¹

RESUMO

Tenho por objetivos analisar e refletir sobre as práticas avaliativas do curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância/UFGA. Para tanto, adotei os parâmetros da abordagem histórico-dialética por considerá-la mais adequada ao estudo do processo formativo de professores. A análise dos instrumentos de avaliação, deixam entrever um viés reiterativo, tradicional, centrado na nota, advinda da aplicação de provas e listas de exercícios, que coexistem com práticas mais diversificadas e colaborativas, que têm contribuído para a constituição da identidade, da autonomia e da criticidade dos alunos, em coerência com os princípios da educação a distância e do PPC. A avaliação permite instigar a capacidade autoral e criativa dos alunos, a reflexão sobre prática docente no acompanhamento dos avanços e das dificuldades do ato de aprender. Neste sentido, concluo que uma formação que objetive a práxis emancipatória, perpassa pela ressignificação dos procedimentos de avaliação que obstaculizam as mudanças rumo à transformação.

Palavras-chave: Avaliação, EaD, Matemática

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da investigação realizada no doutorado, cujos objetivos é analisar e refletir sobre as práticas avaliativas na ação dos professores formadores de professores de Matemática e dos tutores presenciais no curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância, no âmbito da Universidade Federal do Pará, em consórcio com a Universidade Aberta do Brasil, que articula as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais com vistas a atender às demandas locais por educação superior por meio da modalidade da educação a distância. O texto está organizado em resumo, introdução, fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos da pesquisa, resultados da pesquisa, conclusões e referências.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O ponto de partida para analisar as práticas avaliativas do curso tem como pressuposto o enfoque teórico previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do modelo construtivista, proposto por Vygotsky (1987), que concebe o processo de aprender como uma prática social na qual cada sujeito constrói significados e representações da realidade de acordo com suas experiências em diferentes contextos, e que o trabalho do professor é constituído por atividades orientadas pela relação teoria e prática e pela reflexão.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA)

A atividade, segundo Vázquez (2011), representa “um conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada” (p. 221). Aplicadas no contexto da formação de professores de Matemática em EaD, a premissa da práxis, pode estar num nível e outro, denominadas por Vázquez (2011) de: “criadora; reiterativa ou imitativa; espontânea e reflexiva” (p.222), se revezando, se alternando e se modificando durante a experiência docente. Nesse sentido, a mediação didático-pedagógica no contexto da educação a distância, adquire novas configurações e estabelece o modo como os níveis das práxis se desenvolvem pelas ações definidoras dos professores formadores e dos tutores.

Dentre as condições necessárias à realização dos processos formativos figuram as questões didáticas da organização e da sistematização das situações pedagógicas (Altet, 1998) que se traduzem pelo planejamento dos conteúdos, dos recursos didáticos, dos procedimentos e instrumentos de avaliação, para que a mediação ocorra num clima de definições antecipadas, mas ao mesmo tempo flexíveis. No que diz respeito ao modo de condução dos processos formativos, Gomes (2009) nos adverte sobre o paradigma de cursos a distância serem pautados em requisitos tais como a “flexibilidade de gestão espacial e temporal” [...], modelos pedagógicos diversificados”, “situações de aprendizagem colaborativa e cooperativa” [...] “desenvolvimento de “competências e “adoção de comportamentos de aprendizagem ao longo da vida” (p. 84).

Os processos de ensino e aprendizagem a distância, segundo a autora, pressupõem uma diversidade de contextos, recursos e pessoas, mas sobretudo que, as realidades de cada polo ou salas de aula onde se realizaram as tutorias, necessitaram de olhares diversificados, em que pese o mesmo planejamento ter sido pensado para todos os polos e nem sempre reflitam as demandas daquela comunidade de estudantes.

Coerente com o referencial adotado nessa investigação, que considera os processos de ensinar e aprender como práticas sociais e a mediação didático-pedagógica

na perspectiva da lógica dialética, a avaliação, segundo Vasconcellos (1994), é parte integrante da “mobilização, construção e a elaboração da síntese do conhecimento” (pp. 46,47), a partir do movimento do pensamento abstrato ao concreto em relação com o contexto social mais abrangente. A partir dessa perspectiva, Vasconcelos (1994) afirma que: “a avaliação cumpre um papel substancial de conceber uma postura reflexiva e crítica, emancipatória, em presença de um ensino passivo, repetitivo e alienante”(p.55). Complementarmente às pretensões de ensinar, os mediadores devem se preocupar com a aprendizagem que

seja guiada pelo diálogo, para instaurar a comunicação e a objetivação daquilo que se pretende na prática pedagógica.

Por “processo de ensino”, compreendo a prática educativa do professor permeada por um referencial que orienta a tomada de decisões sobre a organização e a condução das atividades e as experiências de aprendizagem dos alunos, incluindo os procedimentos avaliativos que viabilizam e colocam em operação os referenciais do método de ensino adotado. Posto que aprender é um processo inalienável, em que participam conjuntamente alunos e professores, ambos assumem compromissos e responsabilidades assumidas individualmente e em grupo com o conhecimento e com as relações interpessoais para potencializar as habilidades, as competências e as atitudes em todo o processo didático.

Na perspectiva das interfaces dos sujeitos com as tecnologias, os conceitos e os objetivos da mediação acontecem na maneira de agir do professor, na forma de abordar os conteúdos da formação, na colocação do papel da avaliação como um processo de feedback ou de retroalimentação contínuos (Moran, 2000), que põe em evidência não apenas as informações e os conhecimentos adquiridos ou não, mas também os desempenhos qualitativos de ambos, alunos e professores; no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos, e deste com o contexto maior.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa adotei os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem histórico-dialética (Fiorentini e Lorenzato, 2006), cujos pressupostos auxiliam na compreensão da realidade e na interpretação dos significados dos fenômenos formativos. Segundo Cheptulin (2004) “a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (p. 338). Para isso, a busca por compreender as práticas avaliativas do curso perpassa pelo par dialético realidade/possibilidade de transformá-las rumo a emancipação. Para tanto, busquei na modalidade qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) os referenciais para realizar a investigação. Utilizei a entrevista semiestruturada e a análise documental para o processo de coleta de dados por considerá-los importantes parâmetros para a compreensão da prática avaliativa a partir das falas dos professores e dos tutores presenciais e das fontes documentais que compõem o arcabouço legal e pedagógico do curso.

O procedimento utilizado para a categorização e interpretação dos dados foi a técnica de análise de conteúdo, a partir do que propôs Bardin (2011) a partir de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material para definição das categorias e o tratamento dos resultados. Os sujeitos da pesquisa

formaram dois grupos: cinco professores formadores (PF) vinculados ao quadro de servidores efetivos da UFPA, e cinco tutores presenciais (TP) que atuaram nos municípios polos, nas áreas específica e pedagógica do curso, e foram selecionados intencionalmente por constituírem casos ricos em informações pelo fato de estarem inseridos no maior número de disciplinas e polos onde o curso foi ofertado. Em todo o percurso da investigação tomei os cuidados éticos de acordo com os procedimentos utilizados com pesquisas que envolvem seres humanos.

RESULTADOS DA PESQUISA

Nos termos deste artigo, apresento os resultados da pesquisa que enfatizaram as principais características das práticas avaliativas no contexto da EAD, ao considerá-las como componentes do trabalho pedagógico de grande relevância para o acompanhamento acadêmico-pedagógico dos processos de aprendizagem dos alunos e a aferição da qualidade do curso.

A dinâmica da avaliação, conforme está previsto no PPC (2005) são de várias ordens: “ser contínua, dinâmica e coletiva”; deve ocorrer em “cada disciplina”; “ser flexível” e “contextualizada” (pp. 21, 22). Estes requisitos inferem que a avaliação pode ser configurada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e aprendizagem (Vasconcellos, 1994). Entretanto, o PPC (2005) estabelece o número mínimo e a forma de avaliação composta de “exercícios avaliativos, duas avaliações a distância e uma presencial” (pp. 21, 22).

Uma das categorias explicativas surgidas durante as entrevistas com os professores formadores (PF) e os tutores presenciais (TP), foi a concepção de avaliação, quando assumiram modos de ver o que realizaram no curso. A primeira delas foi vista como “processo de acompanhamento dos alunos” anunciada pelos sujeitos PF1, PF2, PF3, PF4 PF5; TP1; TP3 e TP5; a segunda foi definida como “realização de atividades para comprovação do conhecimento adquirido” pelos sujeitos PF1; PF2; PF3; PF4; PF5; TP1; TP2; TP3 e TP5; a terceira maneira de ver a avaliação foi referida como “mecanismo para identificar se o aluno aprendeu ou não”, pelos sujeitos PF1; PF2; PF4; TP1; TP3; TP5; e por fim, a avaliação foi vista como “momento de reflexão sobre sua prática”, pelos sujeitos PF2; PF4 TP3 e TP5.

A categoria explicativa sobre “procedimentos e instrumentos avaliativos para atribuição de notas” se dividiu em avaliação presencial e a distância. Na presencial, a prova figurou como a mais frequente em todos os polos e disciplinas, pelos sujeitos PF1, PF2, PF3, PF4 PF5; TP3, TP5; TP1; TP2; TP3; TP4 e TP5, seguida pelo seminário, na compreensão dos sujeitos PF2; TP1; TP3 e TP5; e em terceiro, foram

mencionados os debates, painéis, júri simulado e pôster pelos sujeitos PF2; TP3 e TP5, estes últimos com maior predominância nas disciplinas pedagógicas.

A avaliação a distância teve na “lista de exercícios” o mais proeminente instrumento avaliativo apontado pelos sujeitos PF1, PF3, PF4 PF5; TP1; TP2 e TP4, seguido pela “pesquisa bibliográfica, roteiros de estudo, resenhas; pesquisa de campo, entrevistas, visitas; relatórios e elaboração de projetos” (sujeitos PF2; TP3; TP5). Os professores formadores e os tutores presenciais foram unânimes em confirmar os valores atribuídos de 30% da nota para a realização de atividades a distância, e de 70% para as presenciais, confirmando o que consta no PPC (2004).

Aparentemente, o fato de terem sido fixadas no mínimo duas avaliações, que vou denominar de “intervalares” - pelo fato de ocorrerem entre as provas - faz crer que a avaliação é contínua e sistemática, não fossem sua ênfase recair na repetição, na memorização e no automatismo. O PF2 enumerou as práticas avaliativas que considera tradicionais, tais como “a prova, o teste e os exercícios”. Destacou ainda que “coexistem outras práticas com as tradicionais que estão um pouco mais à frente, como por exemplo o uso de trabalho colaborativo utilizando a plataforma Moodle”.

A perspectiva apontada pelo PF2 está coerente com o PPC (2004 p.21), de que as avaliações a distância, “sempre que possível, devem conter trabalhos ou questões a serem resolvidas por grupos de alunos, estimulando o processo autoral cooperativo”, mas a precariedade de conexão de internet; as distâncias geográficas entre os alunos, e destes com o professor formador e o tutor presencial, somadas à cultura instalada no curso, de “avaliar” para fins de memorização e atribuição de nota, contradiz com a característica da avaliação a distância de ser “essencialmente de caráter formativo” como apregoa o PPC. Em relação aos outros 70% da nota, constatei que foram obtidos predominantemente pela realização de provas escritas presenciais, cuja elaboração foi de responsabilidade do professor formador, tomando como base os conteúdos distribuídos no cronograma da disciplina.

Nesse processo, o tutor presencial ficou relegado a assistir o movimento de idas e vindas das provas sem que ao menos soubesse a ênfase e o grau de dificuldades colocadas nas questões pelo professor formador, em total desvinculação com o que foi trabalhado por ele durante as tutorias. A constatação desse *modus operandi* em relação à prova, faz crer que pode ter havido certa hierarquização na práxis que separa de um lado os que pensam e de outro, os que executam a atividade docente. Ao professor formador coube “pensar” o planejamento, a metodologia, os recursos, a avaliação, e ao tutor presencial, coube o papel de executar, mediar, facilitar, orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O tutor foi diretamente afetado pela divisão das funções didático-pedagógicas do curso, uma vez que a execução

do trabalho pensado por outrem, pode não haver coincidência de enfoque como gostaria o professor formador e por ser culpabilizado pelo baixo rendimento do aluno.

Essa fragmentação do trabalho docente na EaD, remete ao ‘taylorismo e ao fordismo’, inserido no sistema de produção capitalista e, aplicado à educação, ocorre quando um professor-autor pensa a disciplina, e os demais da “linha de produção” executam a tarefa até chegar ao aluno. Essa dinâmica, do meu ponto de vista, secundariza o papel do tutor presencial em relação à decisão do que (conteúdos) e como (abordagem) avaliar. Ao final da disciplina o aluno deverá acumular três notas oriundas da realização de atividades a distância e presenciais, que vai resultar numa média aritmética que corresponderá a um conceito (Excelente, Bom, Regular ou Insuficiente) segundo a métrica da UFPA para a avaliação, previsto pelo Regimento (Art. 178) para os cursos presenciais e na modalidade a Distância. Vasconcellos (1994) chama a atenção para a necessidade de distinguir ‘avaliação e nota’:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número, conceito, ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional (p.43).

A esse respeito, Melo (2006) também contribui denominando esse modelo, de “Frankstein” de avaliação, por abrigar posturas da pedagogia tradicional, concomitantemente com novas abordagens, mas que valorizam a nota em detrimento da aprendizagem. Segundo o autor, esse modelo persiste “em decorrência do modelo tradicional que permeou a formação do professor” (p.60). Considero que a avaliação mal orientada, figura entre as causas da evasão e da reprovação em massa no curso de Matemática na Modalidade a Distância da UFPA, razão pela qual concluem o curso, em torno de 20% dos alunos em relação aos ingressantes.

CONCLUSÕES APROXIMATIVAS

Identifiquei nos conteúdos das entrevistas transcritas e na análise documental algumas características nas práticas avaliativas no curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância da UFPA que possibilitaram aproximações conceituais com dois níveis de práxis (Vázquez, 2011) no processo avaliativo do curso: a práxis reflexiva e a reiterativa ou imitativa.

A avaliação reiterativa ou tradicional, tende a ser somativa, com ênfase na valorização da nota e na classificação do aluno em detrimento da aprendizagem. Esses processos incidiram nas mediações didático-pedagógicas desenvolvidas em diferentes momentos do curso e adquiriram características nem sempre

condizentes com os pressupostos do construtivismo (Vygotsky, 1987), conforme anuncia o PPC (2005). A perspectiva da avaliação formativa tende a ser reflexiva uma vez que as informações servem de base para a tomada de decisão para rever os processos e considerar o erro na perspectiva construtivista.

Ao analisar os instrumentos de avaliação, observei que ocorreram práticas avaliativas com características predominantemente prescritivas e mecânicas a partir de orientações técnicas, reduzidas a rituais esvaziados de significados sociais tendo em conta a neutralidade e a fragmentação dos conteúdos. A aparente contradição entre a práxis vivida por professores formadores e tutores presenciais, e as concepções anunciadas no PPC (2005), revelam a existência de complexas relações de sentido que possibilitam o processo de (re)construção de suas próprias experiências e de uma leitura de mundo que tenha a teoria e a prática como pontos de partida e de chegada da formação do educador matemático.

As possibilidades metodológicas da avaliação na EaD, permitem reconhecê-la como meio para instigar a capacidade autoral e criativa dos alunos, e para o professor, a reflexão crítica sobre a prática e o acompanhamento dos avanços e das dificuldades do ato de aprender. Assim, concluímos que uma formação que objetive a práxis emancipatória, perpassa pela ressignificação dos procedimentos habituais de avaliação que obstaculizam as mudanças rumo à libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, M. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Porto Editora, 2000.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 7, 2011.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. Investigações em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- GOMES, M. J. (2009). Os desafios às oportunidades: adoção institucional do e-learning. Porto: Areal Editores, S.A., 2009.
- MELO, E. S. do N. (2006). Representação Social do professor sobre avaliação: notas para uma discussão. Natal, RN: EDUFRN, 2006.
- MORAN, J. M (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 2005. Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 3.369 que define o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Belém, Pará, 2005.
- VASCONCELLOS, C. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.
- VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. (2ª. ed.) São Paulo: Expressão Popular.
- Vygotsky, L.S. (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO BÁSICO

Vanda do Socorro Furtado Amin¹, Carla Soares Pereira², Vanessa Keli Rodrigues de Oliveira³, José Maria Damasceno Ferreira⁴, Maria Ivanete de Santana Felix⁵

RESUMO

Este trabalho propõe um relato de experiência sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelo componente Língua Portuguesa no ensino básico no cotidiano do Colégio Tenente Rêgo Barros, em Belém do Pará, no ano de 2023. Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, a utilização de Metodologias Ativas possibilitou o desenvolvimento de competências socioemocionais na aprendizagem. Por meio de práticas e conteúdos de Leitura, Oralidade e Produção de Textos, relativas a gêneros textuais narrativos, procedeu-se à estimulação e à construção de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão. Verificou-se que atividades de falar, escutar, ler, escrever, imaginar, autorrefletir, dramatizar e comunicar sobre conhecer emoções e autorregulá-las, nas dimensões intra e interpessoal, favoreceram o desenvolvimento socioemocional do leitor-estudante e dos professores, possibilitando a construção do conhecimento. A formação cidadã humanista e humanizada necessita de espaços para relações sociais *com* e *para* afetividade, com trocas de experiências, percepções e saberes, nutridas de respeito, empatia, pertencimento, inclusão e engajamento, a fim de produzir sentidos aos estudantes e docentes em suas existências.

Palavras-chave: Práticas de linguagem, Competências socioemocionais, Ensino básico.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: PRÁTICAS DE LINGUAGEM E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As práticas de linguagem em Língua Portuguesa referem-se aos usos sociais do idioma, cuja realização é verificada na oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esse documento advoga por um ensino-aprendizagem favorável à formação integral do estudante, em que a reflexão crítica sobre a língua promova a autoconsciência e a eficiência comunicativo-interacional nos variados usos das linguagens. Nessa perspectiva, a língua passa a ser entendida para além do caráter instrumental e assume uma função cultural e política e, portanto, constituinte do sujeito, do outro e do mundo.

Com apoio em Metodologias Ativas Educacionais (Bergmann; Sams, 2018; Horn; Staker, 2015), o componente curricular Língua Portuguesa do Colégio Tenente Rêgo Barros desenvolve, desde fevereiro de 2023, com turmas do Ensino Fundamental (Anos finais), o projeto de ensino “Leitura e Habilidades Socioemocionais – Reflexão, Oralidade e Produção de Textos”, a fim de possibilitar aos estudantes o

¹ Colégio Tenente Rêgo Barros – Diretoria de Ensino da Aeronáutica/ Força Aérea Brasileira (CTRB/DIRENS/FAB).

² Colégio Tenente Rêgo Barros – Diretoria de Ensino da Aeronáutica/ Força Aérea Brasileira (CTRB/DIRENS/FAB).

³ Colégio Tenente Rêgo Barros – Diretoria de Ensino da Aeronáutica/ Força Aérea Brasileira (CTRB/DIRENS/FAB).

⁴ Colégio Tenente Rêgo Barros – Diretoria de Ensino da Aeronáutica/ Força Aérea Brasileira (CTRB/DIRENS/FAB).

⁵ Colégio Tenente Rêgo Barros – Diretoria de Ensino da Aeronáutica/ Força Aérea Brasileira (CTRB/DIRENS/FAB).

desenvolvimento de habilidades como autoestima, autoconfiança, autocuidado, respeito, empatia, engajamento e resiliência. Esse projeto vincula-se aos grupos de pesquisa “Interfaces do Texto Amazônico” (GITA) e “Poesia no Dia a Dia: Grupos Vivenciais e Resiliência”, ambos do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (PPGCLC/UNAMA-Belém-PA).

Desse modo, nas aulas de língua materna são propostas atividades com o objetivo de formar sujeitos críticos, éticos e sensíveis no contexto sociocultural da diversidade dos gêneros textuais e de textos em materialidades de leitura multissemióticas e multimidiáticas, com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Com amparo na BNCC, o projeto vincula-se à proposta de Educação para o século 21, da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), e o ensino integral, a fim de proteger e promover a saúde mental, combater práticas de *bullying* e possibilitar a inclusão social nas escolas, estimulando a aprender a conviver e a ser (Delors, 2010), com vistas à formação cidadã.

Conforme prevê a BNCC, cabe às Linguagens promover a interação do estudante com o outro, usando expedientes comunicativos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo, assim como viabilizar o reconhecimento da dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, fomentando a apreciação da cultura, da arte e da língua como patrimônios. Nesse diapasão, o ensino da Língua Portuguesa movimenta-se a fim de envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018).

FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DOS PROFESSORES EM MOVIMENTO NO CTRB

Nesse contexto, observa-se que as competências da Educação Básica sinalizam para a necessária implementação da formação socioemocional no currículo de todos os componentes curriculares (Brasil, 2018). As competências socioemocionais referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à resolução de demandas da vida cotidiana (intra e interpessoal), da cidadania e do mundo do trabalho. Entre elas destacam-se: autoconsciência, relativa ao autoconhecimento de forças, limitações, posição e posicionamento; autogestão, concernente ao autogerenciamento das emoções e definição de metas; consciência social, relativa à empatia e ao respeito à diversidade; habilidade de relacionamento, relacionada à capacidade de escuta e expressão, cooperação, resistência à pressão social

inadequada (situações de abusos e violências) e solução de conflitos de modo respeitoso e construtivo; e tomada de decisão, concernente às escolhas pessoais e interações sociais de modo ético, seguro e responsável.

Os docentes de Língua Portuguesa do Colégio Tenente Rêgo Barros do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, na convivência cotidiana na sala dos professores, socializam espontaneamente suas experiências com alunos e com familiares destes, comunicam suas inquietações, incertezas e aflições que atravessam as funções didático-pedagógicas, principalmente quando situadas após pandemia de covid-19, cujas sequelas ainda estão emergindo. Soma-se a isso o número crescente de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem e deficiências, como dislexia, disgrafia, Transtorno de Processamento Auditivo Central (TPAC), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Depressão, Transtornos de Ansiedade, entre outros. Há, ainda, inúmeros casos de estudantes com questões psicológico-emocionais e relacionais, cuja observação e constatação ocorrem no cotidiano das salas de aula e em atividades propostas. Nesse contexto, o colégio tem oferecido orientações, apoio e assistência, todavia, em decorrência das particularidades do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, não raro, professoras e professores são afetados, ficam reflexivos e sentem-se angustiados.

Uma das conclusões dos docentes é que as mudanças são inevitáveis e geradoras de insegurança e que o professor, sozinho em sua angústia, corre o risco de apenas naturalizar a situação geradora de desconforto e sofrimento. Por isso os diálogos e as discussões, entre uma aula e outra, no intervalo ou na reunião semanal da equipe, funcionam como espaços de escuta atenta e de autoformação docente, uma vez que possibilitam comunicar questões referentes a políticas públicas educacionais, formação docente, estruturas institucionais/escolares, concepções de educação e de língua, educação familiar etc. Como assegura Henri Wallon (2007), nos processos de aprendizagem a cognição é atravessada pela afetividade, cuja influência recai sobre o sujeito do aprender e o sujeito do ensinar. Nesse movimento, os professores buscam realizar leituras e pesquisas, para então compartilhar com os colegas, inclusive de outras áreas.

Em atenção a essa demanda cada vez mais crescente no CTRB, com o apoio da gestão e do corpo técnico, está iniciando um movimento docente voltado à reflexão sobre práticas didático-pedagógicas, formação socioemocional e aprendizagem sustentável, em que se articulam autoconhecimento, consciência ambiental e cidadania. Com isso espera-se que a educação contemporânea, em meio às tecnologias digitais, inteligência artificial e demandas de ordem política, ética, moral, econômica e cultural, possibilite a formação de sujeitos-cidadãos livres, humanizados e humanizadores para o desenvolvimento de uma sociedade de bem-estar social.

LEITURA LITERÁRIA E AFETIVIDADE: INTERSEÇÕES E APRENDIZAGENS NO 7º ANO

Roger Chartier (1998) compreende a leitura como prática cultural em duas dimensões: a individual ou singular e a coletiva ou social. A dimensão individual envolve aspectos subjetivos, cognitivos e psicológicos acionados pelas materialidades textuais – orais, escritas, digitais – para a construção de respostas ao texto, correspondendo à compreensão ou interpretação. A dimensão coletiva da leitura refere-se à recepção do texto pelo leitor em condição dialógica com os elementos da vida social, representados pelos sinais textuais emitidos por determinada obra e pelo horizonte de expectativas socialmente partilhado. Desse modo, a significação do texto é associada a critérios estabelecidos para os modos de ler da comunidade em dado momento da história, em que as dinâmicas culturais promovem tensões e negociações.

Homero, Shakespeare, Camões, Jane Austen, Kafka, Machado de Assis ilustram como a literatura plasma a história da humanidade e ao mesmo tempo a torna existencial. A linguagem literária é fundamental ao processo de formação da sensibilidade e da subjetividade, cuja autonomia social e ética possibilita o desenvolvimento civilizatório e social. **A experiência estética debatida no campo da experiência da literatura remete à reflexão sobre o prazer do texto (Barthes, 2008) e a fruição do texto (Jauss, 1994), cujas concepções são indispensáveis para a compreensão do** processo de formação de leitores.

A partir das mediações (pais, professores, amigos etc.) que promovem a leitura literária, o leitor pode ter a experiência estética, em que os horizontes de expectativa do sujeito histórico e as camadas de compreensão possibilitadas pela semiotividade da linguagem, pelo jogo entre palavras, sentidos e sensações manifestam-se no encontro com a materialidade de leitura. Ao estudante-leitor cabe o desafio de buscar a significação da palavra/texto/imagem, em diálogo com seu contexto sociocultural e afetivo.

A neurocientista Maryanne Wolf (2019), ao discorrer sobre a construção de um cérebro leitor, demonstra seu maravilhamento em relação à plasticidade cerebral, destacando as capacidades não naturais de ler e de lidar com números, as quais superam as funções biológicas originais, como a visão e audição. Nesse contexto, a leitura apresenta-se fundamental ao desenvolvimento humano: ela, quando lenta e atenta, possibilita que o cérebro programe e registre percursos cognitivos e afetivos, percebidos ou acionados em contato com palavras e conexões de sentidos, em processos de criatividade, reflexão e sensibilidade. A autora denomina esse processo de leitura profunda.

Sob essa perspectiva, desenvolvemos com estudantes do 7º ano – entre 11 e 13 anos – o estudo de gêneros textuais narrativos, por meio de atividades de leitura, rodas de conversa, discussão e produção textual escrita, tomando-se como referência as narrativas “O lixo”, de Luis Fernando Verissimo, e “Essas meninas”, de Carlos Drummond de Andrade, no segundo semestre de 2023. Além de aspectos estruturais e

de linguagem das obras e de notas a respeito dos autores, as questões abordadas permitiram a fruição estética e reflexiva, evidenciando as dimensões subjetiva e social da leitura. A leitura profunda apresenta “camadas cognitivas sob a superfície das palavras que nos convidam a descobrir pensamentos que não podem ser vislumbrados em nenhum outro lugar” (Wolf, 2019, p. 53).

Em “O lixo”, crônica produzida na década de 1980, um homem e uma mulher, que eram vizinhos, mas não se relacionavam, passam a conversar a partir de seus lixos. Assim, para a realização da leitura, formou-se uma roda, para que depois houvesse a conversa e o exercício da oralidade, reflexão e discussão. Os estudantes foram estimulados pelas questões: 1) *Como o lixo foi representado no texto? Seu destaque foi no âmbito ambiental ou relacional? Justifique*; 2) *Como os dois personagens podem ser caracterizados/definidos? No fim, eles apresentaram mudança? Explique*. Nas respostas, os estudantes demonstraram alegria ao depararem-se com uma abordagem inusitada do lixo: marcas de vidas, comportamentos, sentimentos e possibilidades; demonstraram sensibilidade e empatia aos personagens; refletiram sobre o aspecto relacional e social “do lixo”. O engajamento foi tamanho que a grande maioria dos alunos se propôs a realizar leitura dramatizada, com a caracterização improvisada dos personagens (confeção de bigode e barba de papel), uso de sacos de lixo e lixeira. Verificou-se o poder envolvente do texto ao possibilitar que estudantes com certa dificuldade de comunicação, linguagem e interação (alunos autistas, com TDAH, ansiedade ou com questões de ordem emocional) se dispusessem a dramatizar a obra de Verissimo. A experiência de vivenciar a leitura, o enredo lhes era necessária.

No conto “Essas meninas”, escrito possivelmente nos de 1970, Drummond narra um fato “plausível”: o assassinato de uma menina, que era colega de classe numa escola na qual o riso de “coisas sem importância” era recorrente. Atividade foi em dupla, com leitura e resolução de questões de múltipla escolha e discursivas, entres elas: 1) *Por que as meninas “hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância”?*; 2) *“A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.” No conto, essa afirmação se refere a que exatamente?* 3) *Com base no assunto ou tema abordado no conto de Drummond, escreva um texto narrativo em prosa*.

Nessa atividade, os estudantes demonstraram, também, forte sensibilidade e empatia ao descobrirem que o texto pequeno de Drummond revelava uma monstruosidade: a violência na sua pior versão. Percebemos que os leitores sinalizavam uma estranheza no seu horizonte de expectativa: como uma narrativa com um tema tão sério, pesado, devastador se apresentava no início com tantos “risos diferentes” e tão “sem importância”? Segundo Antonio Candido (2012, p. 24), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Para ao autor, a literatura se inscreve na lista das necessidades humanas, elevando-a aos direitos do Homem, uma vez que ela plasma os sentimentos, a visão do mundo, a condição

de liberdade das pessoas. Entre a fabulação e os afetos está a constituição de subjetividades que se refletem nos outros e que por isso (co)existem, aprendem e transformam-se.

A questão relativa à produção textual, além de dúvidas acerca aspectos narrativos e gramaticais, promoveu engajamento, reflexão sobre autocuidado, autoestima, respeito e instigou aprofundamento no assunto violência; ademais, gerou tomada de decisão, da qual derivaram textos sobre violência psicológica, crime sexual, bullying, racismo etc. Para ilustrar, seguem alguns fragmentos, na íntegra:

Quadro – Produção textual dos estudantes (fragmentos)

Racismo na Escola Certo dia, Jorge estava curtindo a hora do intervalo na sua escola, quando de repente, os valentões de sua escola começaram a ofendê-lo com comentários racistas como macaco, preto feio etc. Durante o resto do dia, o menino ficou muito triste [...].
Bullying Quando eu estava no 5º ano na minha antiga escola, eu me lembro de uma garota que sempre implicava comigo todos os dias. Eu me perguntava o que eu havia feito para ela, a garota parecia me odiar, não gostar de mim. [...].
Crime sexual Uma garota jovem de 16 anos foi encontrada morta numa manhã de quarta-feira as 8 horas, as autoridades afirmaram ser um crime de estupro de vulnerável, o nome da menina era Maria Eduarda. A polícia ainda está investigando o caso [...]. A garota teria ido para o shopping com suas colegas e disse que iria ao banheiro [...].

Fonte: Produção dos autores (2023).

Com base nos resultados parciais das ações do projeto voltadas aos estudantes do 7º ano, podemos afirmar que as habilidades de falar, escutar, dramatizar, autorrefletir e escrever sobre a importância de conhecer/autorregular as emoções favorece o desenvolvimento socioemocional, impacta positivamente no relacionamento professor-alunos e aluno-aluno, possibilita a construção do conhecimento e evidencia a dimensão coletiva/social da leitura.

LEITURA LITERÁRIA E AFETIVIDADE: AUTOGESTÃO E PERTENCIMENTO NO 8º ANO

A linguagem literária, por sua plurissignificação e mobilização de sentidos, sentimentos, processos de identificação e reflexões, contribui para o desenvolvimento socioemocional do estudante-leitor. Na Estética da Recepção, Hans Jauss (1994) defende que a experiência literária se refere à reflexão sobre determinado tipo de experiência estética, que pode ser filosófica, cultural, relacional, cujas conexões assinalam a singularidade existencial do leitor.

Nas turmas do 8º ano – com estudantes entre 12 e 14 anos –, coadunamos práticas relacionadas a dois projetos complementares: Projeto Clube de Leitura e Projeto Leitura e Habilidades Socioemocionais, visto que a prática da leitura literária na Educação Básica está relacionada à capacidade de desenvolvimento humano em diversos campos, sobretudo no cognitivo e no socioemocional. No segundo semestre de 2023, um dos objetos do conhecimento previstos para abordagem nas aulas de Língua Portuguesa foi o conto de

suspense. A fim de trabalhar esse tema, sugerimos aos alunos duas leituras literárias: a do conto “A porta aberta”, do britânico Saki, pseudônimo de Hector Hugh Munro (1870-1916), e a da obra “Visagens e assombrações de Belém”, composta por narrativas curtas, do paraense Walcyr Monteiro (1940-2019).

Para a implementação das atividades referentes ao tema, partimos de uma solicitação de pesquisa prévia, para fundamentar, conceituar e exemplificar o gênero textual “conto de suspense”. Os alunos, então, no modelo da sala de aula invertida (Bergmann; Sams, 2018), foram apresentando suas ideias, expondo seus pontos de vista e compartilhando informações e dúvidas a partir de suas pesquisas ou de seus conhecimentos prévios, na tentativa de construir a aprendizagem coletiva acerca do assunto em debate.

Nos próximos encontros, seguiram-se rodas de leitura e rodas de conversa. O primeiro texto abordado foi o conto “A porta aberta”. Após leitura silenciosa, seguiu-se uma exposição oral em duplas, numa roda de debates, em que se fazia um jogo de perguntas e respostas, na tentativa de estimular a construção dos sentidos superficiais e profundos do texto. Para potencializar essa atividade, lançamos questões para promover a discussão e, após breve diálogo entre pares, os participantes iam expressando suas opiniões, ideias ou pontos de vista, manifestando o que haviam aprendido ou concluído entre si. Esse método geralmente se mostra eficaz, visto que os estudantes também aprendem trocando saberes e experiências.

As questões propostas eram diversificadas, abordavam desde aspectos de elementos da narrativa, como papel do narrador, espaço e tempo, construção discursiva de personagens, identificação do clímax da narrativa; construção de predições, suposições e confirmação delas (ou não), até implícitos, sentidos pretendidos e diálogo desse texto com outras narrativas de suspense. Em seguida, para finalizar o trabalho com esse conto, os educandos exercitaram a criatividade, por meio da construção de um novo desfecho para a trama, com coerência e suspense. Mesmo sem ser solicitado, alguns compartilharam entre os grupos suas ideias e estratégias de escrita ficcional, algumas, inclusive, bastante inusitadas, ação que revelou grande capacidade de imaginação artística e sensibilidade, mobilizando suas habilidades socioemocionais de tomada de iniciativa e abertura ao novo e ao desafio criativo.

Ao realizar essa atividade, percebemos que os estudantes se sentiram motivados para participar, interessaram-se pela leitura, pela história e esforçaram-se para construir uma teia de significações para a narrativa, desafiando os seus próprios limites de interpretação do texto literário. A forma de ler o texto também foi diversificada, pois geralmente realizamos leitura protocolada na sala, em voz alta e, dessa vez, foi proposta a leitura silenciosa. Além disso, eles seguiram orientações, já explicitadas em aulas anteriores, sobre estratégias para compreender um texto, como a busca pelo significado de palavras que não faziam

parte de seu repertório linguístico. Com essa experiência, os alunos conseguiram estabelecer um diálogo reflexivo na construção e na socialização de saberes. Também percebemos que cada vez mais eles estão organizando textos orais mais pertinentes, fundamentados e articulados, na construção de um amadurecimento para chegar ao ano de conclusão do Ensino Fundamental.

A segunda leitura literária proposta foi a de três narrativas constantes na obra citada de Walcyr Monteiro: “A moça do táxi”, “O carro assombrado” e “O fantasma do Hirondele”. Dessa vez, a leitura foi realizada previamente (em casa) pelos alunos. Na sala, organizou-se a discussão em três grandes equipes, uma para cada história. Havia a pergunta lançada, que funcionava como mote e fio condutor do debate, a fim de evitar dispersão. Essas perguntas movimentavam a curiosidade dos alunos, e quanto mais eles respondiam e recebiam o nosso reforço positivo, com incentivos, mais ganhavam autoconfiança para seguir com foco na tarefa de expressão oral, e isso movimentou sua habilidade de autogestão. Atrelada a essa, os participantes demonstraram a habilidade socioemocional do engajamento com os outros, pois buscavam contribuir para o debate proposto com assertividade e entusiasmo, contagiando os demais.

Figura – Capa da obra “Visagens e assombrações de Belém”, literatura amazônica



Fonte: <https://www.bpplocadoradelivros.com.br/Produto.aspx?idProduto=209765>.

As perguntas que conduziram a discussão foram elaboradas propositalmente para direcionar o participante para além dos limites do texto, encaminhando-os à construção de conceitos, como o de lenda urbana, de imaginário popular; efeitos de sentido na mistura de gêneros textuais, como entrevista, narrativa histórica e ficcional, crônica, depoimento (estratégia empregada por Monteiro nessa obra). Além disso, as perguntas possibilitavam múltiplas respostas e pontos de vista, a fim de favorecer o aprofundamento do debate e fomentar o diálogo argumentativo. E deu certo.

Havia questões que privilegiavam a narração de experiências semelhantes às vividas pelas personagens, valorizando o relato pessoal e a descrição de sentimentos e emoções vivenciados pelo participante. Também se enfatizou a observação de práticas culturais dos moradores da cidade de Belém,

dado que a obra é ambientada na Amazônia, no Pará, e os alunos enfatizaram a relação afetiva, de pertencimento, identificação e emoção, que tiveram ao ler histórias tão horripilantes sobre o seu lugar, destacando o registro literário de ambientes e ruas conhecidos de Belém: o Cemitério Santa Izabel, o Bosque Rodrigues Alves, a avenida José Malcher, antiga São Jerônimo, e narraram seu deslumbramento a partir da experiência de ser turista dentro de sua própria cidade, tal qual a “moça do táxi”, descobrindo espaços como o Mangal das Garças, o Hangar centro de convenções, a igreja da Sé, a Estação das Docas, dentre outros.

Essa abordagem foi realizada em roda de conversa e os estudantes participaram ativamente, inscrevendo-se para falar diversas vezes. Os avaliadores eram os próprios alunos, em rodadas alternadas, por exemplo, os expositores de “A moça do táxi” eram avaliados pelos componentes das demais equipes e assim sucessivamente, em trocas que possibilitavam o protagonismo na aprendizagem.

Ao término das avaliações, houve entrega de brindes para os que obtiveram mais votos populares, com base na qualidade das intervenções dialogais que produziram em grupo. Assim, todos se esforçavam para receber esse reconhecimento dos próprios colegas e de nós, mediadores. Foi um momento de muitas trocas, de emoção, de engajamento e entusiasmo, que envolveu uma interface entre oralidade e escuta, colaboração e aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de competências socioemocionais envolve o estudo das emoções, que foram abordadas de diferentes perspectivas ao longo da história. Psicologia, Biologia, Neurologia, Pedagogia, Filosofia, História contribuíram para a compreensão atual: a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e conexão das emoções/afetividade aos processos cognitivos e relacionais dos estudantes, com a função de integralizar os contextos familiar, escolar e social. Desse modo, a aprendizagem ocorre pela afetividade, e a leitura literária é um instrumento valiosíssimo nesse processo.

Com isso, o currículo escolar deve estimular o desenvolvimento de habilidades e inteligências que capacitem o estudante a se tornar um cidadão mais crítico, com melhores condições de relacionamento interpessoal e capacidade de transformação da sua realidade. A formação socioemocional dos professores revela-se como pressuposto para o processo educacional contemporâneo e para toda a comunidade escolar.

Por meio das atividades de práticas de linguagem e desenvolvimento de competências socioemocionais, verificamos que o estudante pôde ampliar suas condições de comunicação, interação e relacionamento com seus colegas e professores, de modo respeitoso, autoconsciente e moderado, com

iniciativas que contribuíram para a convivência social. Dessa forma, o trabalho com projeto de ensino no CTRB mostra-se profícuo e gratificante, visto que as ações de Leitura, Oralidade e Produção de Textos realizaram-se num ambiente propício a trocas de experiências e emoções que fomentam a construção do autoconhecimento, a reflexão sobre autoestima, empatia, engajamento, inclusão e interação entre alunos e professores, com sentidos que repercutem para além do espaço escolar. Se no mito Sísifo precisa usar seus esforços diariamente para dar sentido à sua existência, almejamos que professoras e professores desenvolvam ânimo para darem sentido ao seu fazer didático, que é social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. LIMA, Aldo Lima (Org.). O direito à literatura. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2012, p. 12-35.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Unesco, 1996. Edição em português, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 25 abr. 2023.

HORN, Michael; STAKER, Heather. Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

JAUSS, Hans Robert. A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária. São Paulo: Ática, 1994.

MONTEIRO, Walcyr. Visagens e Assombrações de Belém. 5. ed. Belém: Smith, 2007.

VERISSIMO, Luis Fernando. O melhor das comédias da vida privada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, Maryanne. O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: A BUSCA PELO ALCANCE DE UMA PRÁXIS AUTÔNOMA E CRÍTICA

José Carlos Domingos de Santana¹; Rafael Bezerra da Silva Farias²; Dayana Maria da Silva³; Maria
Joselma do Nascimento Franco⁴

RESUMO:

O presente trabalho tem como objeto de estudo “**Prática pedagógica na escola do campo para uma práxis autônoma e crítica**”. Nosso **objetivo geral** é compreender as práticas pedagógicas em uma escola do campo na busca do alcance da autonomia crítica dos/as estudantes”. Para fundamentar os conceitos de **práticas pedagógicas** trabalhamos com Franco (2015); **Escola do campo** em Caldart (2008,2012) e **práxis autônoma e crítica** em Freire (1970). Metodologicamente elegemos como abordagem a pesquisa **qualitativa**, com o **estudo do tipo etnográfico** André (1995), tratamos os dados, via análise de conteúdo em Morais (1999). Inferimos que, há uma lacuna no que refere às subjetividades dos/as estudantes na construção do conhecimento com eles para que se tornem autônomos e se reconheçam enquanto sujeitos/as camponeses/as de direito.

Palavras-Chaves: Práticas pedagógicas, Escola do Campo, práxis autônomas e crítica.

Introdução:

O presente artigo tem como **objeto de estudo** “Prática pedagógica na escola do campo para uma práxis autônoma e crítica”. Essa produção é o recorte de uma pesquisa maior, organizada no gênero textual relatório de pesquisa no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I, assim como, articulada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID-Edital 2022-2024, ancorado no Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

Destacamos que os/as professores/as ao relacionar a sala de aula com a realidade do campo, promovem uma educação dialógica, de modo que, valoriza os saberes produzidos pelos/as camponeses/as. Assim, a produção do conhecimento é ancorada em uma autonomia crítica com ênfase na emancipação dos

¹Graduando do Curso de Pedagogia do Campus Agreste-UFPE, jose.domingos@ufpe.br

² Mestrando no Programa PPGEduC/UFPE – Campus Agreste, rafael.bezerraf@ufpe.br

³ Mestranda no Programa PPGEduC/UFPE – Campus Agreste, dayana.msilva@ufpe.br

⁴Doutora em Educação pela USP, Professora do Curso de Pedagogia - UFPE/CAA – Campus Agreste, pesquisadora do PPGEduC mariajoselma.franco@ufpe.br

sujeitos/as, que reconhecem esses/as, como atores/as sociais e políticos/as de direitos de uma educação do campo (FREIRE, 1970; CALDART, 2012).

Para tanto, emerge nossa **questão problema**, como as práticas pedagógicas em uma escola do campo estão buscando alcançar a autonomia crítica dos/as estudantes? Temos como **pressuposto**, que as práticas pedagógicas presentes em uma escola do campo, não atingem o objetivo de alcançar a autonomia crítica dos/as estudantes.

Nosso objetivo **geral** é compreender as práticas pedagógicas em uma escola do campo na busca do alcance da autonomia crítica dos/as estudantes. Este desdobra em três objetivos específicos: **I)** Analisar nas práticas pedagógicas a existência de marcadores que evidenciem a formação para a autonomia crítica dos/as estudantes”; **II)** Analisar as práticas pedagógicas considerando as especificidades epistemológicas da educação do campo; **III)** Identificar a concepção dos/as docentes quanto a necessidade evidenciar práticas com vistas à autonomia crítica dos/as estudantes.

Elucidamos nosso recorte teórico para compreendermos **práticas Pedagógicas** por meio de Franco (2015); **Escola do campo** a partir de Caldart (2008, 2012); **práxis autônoma e crítica** em Freire (1970), entre outros/as teóricos/as. Nosso caminho metodológico toma a abordagem da pesquisa qualitativa, e, estudo do tipo etnográfico, com base em André (1995), para tratar os dados produzidos no campo de estudo, trabalhamos com a análise de conteúdo, conforme Morais (1999).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As práticas dos/as professores/as, se fundamentam na epistemologia da prática pedagógica, que segundo Franco (2015, p. 5, grifo nosso) “[...] devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de **transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens**”. A autora elucida que, essas são produções educativas no sentido de transformação da estrutura presente na escola.

Conforme Caldart (2008, p.45, grifo nosso), “[...] **a escola do campo [...] num contexto mais amplo, [...] significa não considerar apenas as questões atinentes à educação escolar, como a gestão pedagógica e administrativa, mas também seus aspectos políticos e culturais**”. Necessário incluir os aspectos que compõem esse território, ou seja, os fatores políticos e culturais. De modo que, é necessário trabalhar a subjetividade dos sujeitos desse território na tríade, campo, política pública, educação,

evidenciado a luta histórica dos/as camponeses/as que deu origem à educação do campo (CALDART, 2008).

A escola do campo tem seu nascedouro nos movimentos sociais, especificamente dos/as camponeses que lutaram pela terra, também, pela educação do campo. Consonante Molina e Sá (2012, p. 326-327, grifo nosso), “A concepção **escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento** da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas **no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação**”. As autoras, demonstram a magnitude dos movimentos sociais, ao evidenciar que, a educação do campo nasce das reivindicações dos/as camponeses/as.

Para Franco (2015, p.541), “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”, a autora partilha, que as práticas pedagógicas dos/as professores/as, necessita articular com o território onde está inserida, assim, é de suma relevância respeitar o conhecimento dos/as estudantes do Campo, considerar as produções do território, que são as subjetividades presentes.

Diante do exposto, as práticas pedagógicas na educação campo, se posiciona como lócus de resistência ao capitalismo, em razão que, repudia tudo aquilo que esse sistema representa. Logo, essas práticas de professores/as quando inserem aspectos que compõem o território e as subjetividades dos/as estudantes, auxilia-os/as na construção de uma autonomia crítica com foco na emancipação dos povos.

PRÁXIS AUTÔNOMA E CRÍTICA

Segundo Freire (1970), a práxis humana é uma construção, dessa forma, para alcançarmos uma práxis verdadeiramente autônoma é necessária uma educação que promova a criticidade.

A Práxis Pedagógica se expressa via processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente designadas implicando práticas de todos, e, de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2009; FRANCO, 2015).

Para Souza (2009), a práxis pedagógica é uma ação coletiva intencional, construída em conjunto, ou seja, entre estudantes e demais sujeitos/as educativos em um processo de diálogo e escuta atenta, rumo a produção do conhecimento de ambos.

Para Freire (1996, p. 24, grifo nosso), “**ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção**”. Portanto, o autor se posiciona contrariando o

ensino bancário, o qual os/as estudantes são concebidos/as como seres “vazios” e os/as professores/as podem “depositar” os conhecimentos via transmissão. De modo que, Freire (2017), elucida sobre essa educação, que tem como objetivo aprisionar os/as estudantes, bem como, não constrói autonomia crítica, e muito menos emancipar enquanto atores e atrizes sociais e políticos/as.

CAMINHO METODOLÓGICO

A presente produção tem como objeto de estudo “**Prática pedagógica na escola do campo para uma práxis autônoma e crítica**”, dessa forma, elegemos como abordagem a pesquisa qualitativa. Segundo André (1995, p.17), “É o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Logo, essa abordagem tem uma forte tendência para área da educação, em razão de buscar estudar os fenômenos que emergem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, essa pesquisa também tem como abordagem o estudo tipo etnográfico, que para André (1995, p.41): “Etimologicamente, **etnografia significa “descrição cultural”**. [...] um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre **os valores, os hábitos, as crenças, [...] grupo social**; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”. Assim, podemos inferir que o estudo do tipo etnográfico, tem como centralidade a descrição cultural da escola.

Nosso campo de pesquisa foi em uma escola da Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru-PE, situada na zona rural. Elegemos como participantes uma professora do ensino fundamental anos iniciais, o motivo da escolha, é devido nossa participação no PIBID ser na turma que a profissional é regente. Renomeamos a escola com nome de **Maria Firmina dos Reis**¹, e, a participante será identificada como **Sol**.

Para responder os objetivos aos específicos: **I)** “Verificar nas práticas pedagógicas a existência de momentos que evidenciam a autonomia crítica dos/as estudantes”, bem como, **II)** “Analisar as práticas pedagógicas considerando as especificidades epistemológicas da educação do campo”. O procedimento adotado para produção dos dados foi a observação participante. **III)** “Identificar a concepção dos/as docentes quanto a necessidade da inserção de momentos que evidenciam a autonomia crítica dos/as

¹ Maria Firmina dos Reis, nasceu em 1822 na província do Maranhão-MA, foi importante professora negra do Século XIX, fundou de 1881 a 1882 a escola mista, localizada no campo do povoado de Moçorico – MA. Além disso, Firmina exerceu outras atividades como de escritora, ou seja, foi a primeira mulher a publicar romance, poema e hino entre outros. Ademais, foi militante abolicionista e devido ao racismo e patriarcado, faleceu em 1917, pobre e cega, na casa de uma amiga (FARIAS, NASCIMENTO, 2021). De modo que, destacamos Firmina neste trabalho como símbolo da Etnia Negra e campesina.

estudantes”. O procedimento utilizado para produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Ademais, utilizamos como instrumento de registro dos dados produzidos a grelha de dados.

O procedimento que elegemos para tratar os dados no campo de pesquisa, foi a análise de conteúdo, que segundo Morais (1999, p.9, grifo nosso), “**Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante** que procure **ir além**, atingir uma **compreensão** mais **aprofundada** do **conteúdo das mensagens** através da inferência e interpretação”. O autor evidencia que, esse procedimento necessita ir além de uma simples descrição do conteúdo, mas compreender e aprofundar a análise por meio das inferências e interpretação dos dados coletados.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIAM A AUTONOMIA CRÍTICA PELA VIA DAS ESPECIFICIDADES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Em conformidade com Franco (2015, p.2, grifo nosso), “**as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade**”. A autora elucida que, as práticas pedagógicas se configuram como diálogo de feitura de possibilidades. Para Freire (1996. p.55), “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Logo, essa feitura se dá no dia a dia, nas decisões que emergem e as quais são tomadas.

Ao indagar a nossa participante **em o que compreende por autonomia?** A Sol respondeu que entende como “**Autocontrole**” (EXTRATO DA ENTREVISTA, SOL, 2023, grifo nosso). Consideramos que seu posicionamento em relação ao conceito de autonomia ainda não é suficiente para avançar nesta perspectiva com os estudantes.

Ao perguntamos para Sol, você propõe atividades que possam desenvolver maior autonomia dos/as estudantes? Quais?

Eu procuro ensinar a eles a serem mais independentes, ter mais atitude, eu procuro atividades que ajude nisso. Às vezes, a gente vê eles muito dependentes, tudo a gente precisa auxiliar, seja na organização, abrir um biscoito, acho que tudo isso influencia também (EXTRATO DA ENTREVISTA, SOL, 2023, grifo nosso).

A participante afirma que procura ensinar os/as estudantes a serem mais independentes, terem mais atitudes nas atividades que são passadas, mas também, auxilia quando eles/as necessitam. Freire (1996,

p.55) evidencia que, “Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. O autor elucida que a autonomia não nasce de uma hora para outra, ou com agendamento, é um processo de amadurecimento independente, ou seja, de ser para si. Para tanto, em nosso diário de campo registramos algumas atividades, vejamos a seguir:

Após recreio foi **reproduzido um vídeo no retroprojektor que resume a história do Alto do Moura**, o conteúdo não foi conversado em aula. Após este momento, a **professora passou uma atividade** para ser realizada em casa, a partir do vídeo, **os/as estudantes deveriam trazer um resumo escrito sobre a biografia de um/a dos/as artesãos/ãs** que a **professora já tinha escolhido anteriormente**. Esta lista restringia-se aos artesãos/ãs mais conhecidos/as, ainda assim, **foi ouvido** de algumas crianças a conversa: “**Eu vou escolher esse primeiro, porque é o único que eu conheço**”, e, a outra estudante responde: “**Eu também**”. (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, seção 01, 2023, grifo nosso).

Não identificamos no extrato acima movimentos de trato que ajudem na construção da autonomia dos estudantes. Os diálogos mostram o quanto pouca autonomia têm, bem como a baixa compreensão do que se propõe.

Identificamos ainda que, os/as artistas do território são pouco conhecidos/as pelo/as estudantes. Segundo Caldart (2008, p.63), “[...]a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”, a autora elucida que, o conteúdo escolar necessita ir ao encontro dos/as estudantes, bem como, o seu lugar de pertencimento.

Diante do exposto, não identificamos a autonomia crítica sendo trabalhada com os/as estudantes, além da não utilização das especificidades epistemológicas pertinentes ao campo, o que nos faz pensar que o paradigma da Educação do Campo, nestes mais de 20 (vinte) anos, não chegou à escola.

CONCEPÇÃO DOCENTE QUANTO A NECESSIDADE DA INSERÇÃO DE MOMENTOS QUE EVIDENCIEM AUTONOMIA CRÍTICA DOS/AS ESTUDANTES INCLUINDO AS ESPECIFICIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em conformidade com Franco (2015), a **consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar na máxima das contradições já postas e, ainda, impossibilita sua formação** educacional para formular trabalhos que auxilie os/as estudantes em uma autonomia crítica. Para tanto, ao perguntar a Sol, **você considera os seus/suas estudantes autônomos/as?** Ela respondeu que “**Em parte, tem situações em**

que eles se sentem confortáveis, mas tem momentos que precisam de um suporte, uma ajuda” (EXTRATO DA ENTREVISTA, SOL, 2023, grifo nosso). Conforme se observa no extrato, às vezes os/as estudantes necessitam de ajuda, o que é esperado de crianças com idade entre 10 e 11 anos.

Ao questionar Sol, quanto a inserção de **elementos da condição social e cultural dos estudantes nas aulas ministradas**. Ela responde que **“Sim, eu procuro trazer o que eles têm de conhecimento, (também) conhecimento da região deles, para ver o que a gente consegue desenvolver”** (EXTRATO DA ENTREVISTA, SOL, 2023). Nossa participante evidencia que busca trabalhar na sala de aula os aspectos culturais da região com os/as estudantes. Sua afirmação ganha consonância em Molina e Sá (2012, p. 326-327), ao afirmarem que a “escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra hegemônica”. As autoras evidenciam que, a escola do campo é um movimento de constituição de um projeto e de país, logo, é um movimento de disputa contra um sistema que tenta subalternizar os/as estudantes da classe trabalhadora.

Segundo Caldart (2012), a **Educação do Campo** é um fenômeno da realidade brasileira, organizado pela classe trabalhadora do campo que busca atender a política de educação sobre o viés dos interesses sociais das comunidades camponesas. No entanto, nossas observações em sala mostram que o reconhecimento da Educação do Campo ainda não é acessado/a pelos/as seus/suas sujeitos/as. Vejamos o extrato a seguir:

Na aula de geografia o assunto “diferenças entre campo e cidade” foi recebido pelas crianças com certo desprezo, muitos/as estudantes mostram certo cansaço quanto a temática, pois já foi trabalhado algumas outras vezes, segundo eles/as mesmo. Ainda nesta atividade foi notado novamente uma tentativa por parte da professora de incluir os alunos na temática estudada, perguntas sobre a sua localidade “eu moro onde? Em qual rua? Demora para chegar na escola?” Pega transporte?” foram respondidas com certa mecanicidade por parte dos/as estudantes, alguns/as estudantes se destacam nas respostas às perguntas, mostraram certa noção quanto a sua localidade (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, seção 02, 2023. Grifo nosso).

Compreender o seu lugar no mundo, reconhecendo a alteridade necessária caracterizante dos seres humanos em sua totalidade, é um aspecto que se faz necessário na própria percepção de si. Dessa forma, a temática proposta na aula ministrada, retratada no extrato da seção 02 analisada, é visível que a tentativa de propor uma aula que de fato faça sentido através da sua realidade, mas os/as estudantes pouco se mobilizam. De modo que para Freire (1996), uma educação que combina a teoria com a prática e com a realidade, de fato potencializa esse aprendizado, mas esta práxis só se concretiza na medida em que constrói sentido e significado junto aos educandos. Este passa a ser um desafio a se enfrentar, constituir sentido nas práticas escolares no contexto do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornamos ao nosso objeto de estudo **“Prática pedagógica na escola do campo para uma práxis autônoma e crítica”**, esse que possibilitou realizar a produção do presente trabalho. Respondendo os objetivos específicos, primeiro **“Verificar nas práticas pedagógicas a existência de momentos que evidenciam a autonomia crítica dos/as estudantes”**. Bem como, ao segundo **“Analisar as práticas pedagógicas considerando as especificidades epistemológicas da educação do campo”**. Foi identificado que a professora ainda não domina o que é a autonomia crítica. Logo, ao trabalhar com os/as estudantes esse conceito, observamos que, de forma tímida, a construção de um conhecimento crítico e o lugar de pertencimento, ainda não são elementos consistentes de suas práticas. Quanto às especificidades epistemológicas da Educação do Campo, estas não são evidenciadas nos seus fazeres, o que evidencia a perspectiva da educação rural.

No que refere ao terceiro objetivo **“Identificar a concepção dos/as docentes quanto a necessidade da inserção de momentos que evidenciam a autonomia crítica dos/as estudantes”**. Evidenciamos que, a professora Sol não conhece o sentido e significado, da concepção de autonomia crítica, ainda assim, a profissional se esforça para atender ao conceito, portanto, não há um trabalho que busque elucidar a inserção da autonomia crítica para/com os/as estudantes do campo.

No tocante ao nosso objetivo geral **“Compreender as práticas pedagógicas em uma escola do campo na busca do alcance da autonomia crítica dos/as estudantes”**. Inferimos que, há uma lacuna no que refere às subjetividades dos/as estudantes na construção do conhecimento com eles para que se tornem autônomos e se reconheçam enquanto atores e atrizes sociais camponeses/as. Assim, ao levantar como **questão problema**: **“As práticas pedagógicas em uma escola do campo estão buscando alcançar a autonomia crítica dos/as estudantes?”**, nosso pressuposto é **confirmado**, pois, as práticas pedagógicas presentes nesta escola do campo ainda não atinge o objetivo de alcançar a autonomia crítica dos/as estudantes do campo.

Diante do exposto, a pesquisa levanta a seguinte interrogação, como que os/as estudantes camponeses/as podem, construir sua autonomia crítica, se suas subjetividades não estão sendo elucidadas de forma que se emancipem enquanto atores e atrizes sociais camponeses/as?

REFERÊNCIA

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. Papirus editora, 1995.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. et al. (Orgs.). Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, 2008.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MOLINA, M. C; SÁ, L. Mo. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P. et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

QUIMIBIO: APLICATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS A FIM DE MELHORAR O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS

FRANCISCO GENILSON SOARES¹; FRANCISCO LINHARES FONTELES NETO²

RESUMO

O presente projeto objetiva melhorar o desempenho escolar de jovens estudantes, através do uso de tecnologias digitais no estudo de ciências humanas em que, por meio de um aplicativo de celular, o aluno poderá ter acesso a resumos, vídeos e quizzes. Os componentes curriculares química e física, no ensino básico, por vezes, são vistos como difíceis, fato que gera o desinteresse e consequentemente a elevação nos índices de reprovação. Ainda, compreendendo a função das ciências da natureza na formação educacional, torna-se pertinente o desenvolvimento de metodologias que instiguem o conhecimento dos educandos – especialmente, inserindo a sala de aula na realidade cotidiana, de forma interdisciplinar e interativa. Portanto, esse recurso pedagógico pode trabalhar com o entretenimento e a educação, promovendo aos discentes novas oportunidades de aprender que vão além da sala de aula tradicional e que atendem suas necessidades de ensino.

Palavras-chave: Aplicativo móvel; Rendimento escolar; Tecnologia digital.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, os recursos tecnológicos são muito utilizadas como materiais educativos ou mesmo para entretenimento. Dentre os usuários, destaca-se o uso frequente e intenso pelos adolescentes. Com isso, as instituições de ensino podem se apropriar de recursos digitais a favor do desenvolvimento discente e consequentemente a influência do desenvolvimento cognoscitivo.

Partindo da necessidade de melhorar o rendimento escolar, o aplicativo intitulado de QUIMIBIO busca centralizar informações, exercícios e vídeos para tornar simples o aprendizado dos alunos nas disciplinas de Química e Biologia, em que os discentes apresentam maiores dificuldades.

Muitos desses estudantes apresentam certas dificuldades com a área das ciências naturais visto que os próprios não conseguem correlacioná-las com o seu cotidiano ou mesmo imaginar os conteúdos fora dos livros e explicações dadas em sala, mesmo a disciplina de biologia está cada vez mais presente no dia-a-dia dos alunos, principalmente no ensino médio.

Não muito diferente para a disciplina de Química, que está tomando cada vez mais espaço nas prioridades dos alunos, pois a disciplina está fazendo toda a diferença na hora de almejar os primeiros colocados nos vestibulares.

Considerando todos esses aspectos o “APP” foi desenvolvido para fazer com que todos os alunos melhorem seu rendimento em provas internas e externas e que possam cada vez mais adquirir novos conhecimentos.

Vale ressaltar que, esse “APP” está em sintonia com as propostas escolares. Onde atualmente contribui muito para o aprendizado dos alunos seja em sala de aula, ou em casa, pois conta com um ambiente bem atrativo quanto ao seu design é de fácil manuseio, simplificado e com um vasto conteúdo para as referidas disciplinas.

A escolha das matérias foi realizada a partir das disciplinas ofertadas na grade escolar das escolas de Ensino Médio do estado do Ceará, que apresentam menores índices de aprendizado, sendo também pesquisados com base nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, podendo assim também ser uma fonte de estudo e pesquisa para este público.

Aproveitando o fato dos “APPs” educacionais serem uma ótima opção para o desenvolvimento dos alunos, eles ainda são minoria diante dos aplicativos utilizados. Segundo a pesquisa da Distimo, empresa que faz análise de lojas de “APPs”, existe mais de 2,3 mil “APPs” para celulares. Deste total, 35% são de games, 11% são de entretenimento e apenas 8% são relacionadas a educação, tendo em vista essa necessidade surge o “QuimiBio”, aplicativo este que auxiliará os métodos de ensino nas disciplinas de Química e Biologia com base na grade curricular para o Ensino Médio.

OBJETIVOS GERAIS

Fazer com que os alunos do Ensino Médio da EEEP MONSENHOR WALDIR LOPOS DE CASTRO possam compreender os conteúdos de Química e Biologia de forma mais fácil e clara, fazendo uso da tecnologia com um favor contemporâneo e de fácil acesso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho, tanto nas avaliações internas quanto em externas como vestibulares e ENEM.

Incentivar o aluno para dedicar-se aos estudos, através de uma forma dinâmica e mais atrativa.

Ativar suas inteligências múltiplas, fazendo com que o estudante encontre isso em um “APP” em seu próprio dispositivo móvel.

Auxiliar o professor em suas aulas, podendo usar o aplicativo como um material de apoio diferenciado.

Implantar o interesse de aprender no aluno, utilizando as ferramentas do seu cotidiano.

Fazer com que o discente use mais seu tempo de navegação na internet de forma produtivo.

Alcançar o maior número de estudantes possíveis para conhecer a plataforma, criando o hábito de estudar. Implantando também em escolas, para incluir isso em sua metodologia de ensino.

METODOLOGIA

O presente projeto foi desenvolvido inicialmente na E.E.E.P Monsenhor Waldir Lopes de Castro envolvendo professores, alunos e membros da comunidade. Foram realizados encontros para o desenvolvimento das ideias, em que foram realizadas pesquisas para o embasamento teórico/empírico

através de pesquisa de campo, rodas de conversas fundamentadas em recursos herbanários, funções terapêuticas e de plantio; estudos sobre as técnicas aplicadas da permacultura; esquematização de um protótipo da horta a ser desenvolvida; selecionar as culturas a serem cultivadas da horta; produção do protótipo da horta com equipamentos de baixo custo através das técnicas da permacultura, para assim conscientizar a todos os discentes sobre a importância da reciclagem de materiais e do uso de restos orgânicos, como também, ofertar aos alunos da escola chás medicinais quando necessário. Por fim, foi realizado um questionário com 21 alunos da escola sobre a realização do projeto e o que aprenderam.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos do 2º ano da EEEP MONSENHOR WALDIR LOPES DE CASTRO, observaram que os discentes estavam deixando os estudos de lado e dando mais importância as tecnologias. Unido isso a necessidade de estudar, o projeto traz a ideia de fazer com que os alunos possam compreender os conteúdos ministrados em sala DE FORMS mais atrativa.

Como etapa metodológica foram realizadas várias pesquisas, com o intuito de se apropriar de mais informações sobre o funcionamento de APPs e sua utilização como ferramenta didática.

Dando continuidade foi realizando a aplicação de questionários para 180 alunos do 1º ano da escola, já supracitada, para descobrir em quais disciplinas os alunos apresentam maiores dificuldades. As disciplinas mais relacionadas foram em Química e Biologia.

Em seguida foi realizada a pesquisa de como criar um “APP” de forma rápida e fácil, onde foi encontrado *EasyEasy Apps* “Aplicativos Fáceis e Fáceis” uma plataforma online que permite a qualquer pessoa criar aplicativos mobile para Android e IOS.

Após encontrar a ferramenta online, foi realizada a pesquisa sobre a confiabilidade da mesma. Para que desde já o uso fosse produtivo, e que os erros fossem evitados ao máximo.

Depois de todas essas etapas, iniciou-se a criação do “APP”, dando construção pelo design, escolhendo as cores, fontes e modelo do menu.

Em seguida partiu-se para os ícones, desenvolvendo os botões, um a um, onde possam representar símbolos e significados referentes as disciplinas já citadas.

Seguiu-se para a parte das funcionalidades, o “APP” contém em torno de 10 funcionalidades, dentre elas estão: a introdução às disciplinas, com o sumário, os conteúdos de Química e Biologia, imagens

referentes ao conteúdo das questões, uma galeria onde é encontrado diversas vídeo-aulas, sendo esses vídeos preparatórios para o ENEM, em sua grande maioria. As vídeo-aulas foram escolhidas a partir dos conteúdos já apresentados.

O “APP” conta também com um vasto banco de questões onde é utilizado em ambas as disciplinas, as questões foram escolhidas a partir da necessidade dos alunos, contando também com um fórum de discussões onde os alunos poderão tirar suas dúvidas diretamente com os professores Da instituição ou também mandarem suas sugestões, e críticas para que assim possa ser aprimorado.

Somando a todas essas funções os conteúdos mais abordados no Enem e alguns textos sobre as temáticas citadas em todo o APP.

Partindo também da necessidade de expansão do projeto foi criado uma versão em língua estrangeira, no caso optamos pelo espanhol, que focaliza na interdisciplinaridade das matérias de química e biologia.

Enquanto todo o design e as funcionalidades estavam prontos, foi realizado o download de uma APK “*AndroidPackage*”, ou seja, transformamos tudo que estava na plataforma em um arquivo. Depois de concluído o desenvolvimento do aplicativo intitulado de QuimiBio, foi realizado o cadastro na Google Developer, que é o site que gerencia os “APPs” para a Google Play. Como procedimento, teve-se de preencher alguns campos como o título do APP, descrição simples de suas funcionalidades, características e algumas imagens de capturas de telas do “APP”.

Por fim, foi feita a publicação e horas depois já estava liberado em toda a plataforma da Play Store, para que se fazer o download.

Por enquanto, o aplicativo só está disponível no Play Store pelo fato de o custo ser mais baixo, mas almeja-se futuramente, que o dispositivo esteja também para o sistema IOS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados obtidos e de toda a análise feita, pode-se afirmar que, “Aluno mais tecnologia” funciona, e que o projeto traz uma possível e viável solução para o problema proposto, sendo esse APP aplicar na metodologia de professores que encontram alunos com dificuldades em suas disciplinas, ou até mesmo os próprios estudantes podem recorrer para estudar.

Em síntese, o “APP” QuimiBio, proporcionou aos estudantes uma forma de aprendizagem por meio da integração dos estudos à tecnologia, auxiliando-os nas aulas para a melhoria do aprendizado.

Assim a utilização do aplicativo nas aulas mostrou-se eficaz, pois os alunos demonstraram mais interessados e participação, tonando assim o uso prazeroso desse APP, que contribui para o rendimento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITENCOURT, M. Por que aumentou o consumo de chá na pandemia. 23 de novembro de 2021.

Disponível em: < <https://www.teashop.com.br/por-que-aumentou-o-consumo-de-cha-na-pandemia>>.

Acesso em 21 de junho de 2022.

G1. Automedicação é um hábito comum a 77% dos brasileiros. 13 de maio de 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2019/05/13/automedicacao-e-um-habito-comum-a-77percent-dos-brasileiros.ghtml>>. Acesso em 21 de julho de 2022.

SANTOS, V. S. O que é natural não faz mal? *Brasil Escola*. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/o-que-natural-nao-faz-mal.htm>. Acesso em 21 de julho de 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (2018). No Brasil, 37 crianças e adolescentes são vítimas de intoxicação ou envenenamento todos os dias, alerta **SBP**, 2018. Disponível em <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/no-brasil-37-criancas-e-adolescentes-sao-vitimas-de-intoxicacao-ou-envenenamento-todos-os-dias-alerta-sbp/>. Acessado em 20 de junho. 2022.

THEISEN, G.R. et. al. Implantação de uma horta medicinal e condimentar para uso da comunidade escolar. *Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria*. V. 19, n. 1, jan.- abr. 2015, p.167-171.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: uma análise da empresa

Araújo serviços Ltda, Aline Lourdes Couto¹; Denyse Emanuelle Silva²; Felipe Henrique Braga³; Franciele Juliana da Silva Salvador⁴; Gabriel Ferreira dos Santos⁵; Juliana Rodrigues dos Santos⁶; Laura Araújo de Sá Oliveira⁷; Lídia Reis⁸; Maicon Vinícius de Castro⁹; Natália Cristina Santos Campos¹⁰; Rian Júnio dos Santos¹¹; Sheila Gandra de Andrade Silva¹²; Fernanda Matos de Moura Almeida¹³; Carlos Antonio Leitoguinho Bitencourt¹⁴

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi fazer um diagnóstico na Araújo Serviços LTDA localizada em Rio Piracicaba-MG no que se refere à Qualidade de Vida no trabalho. Uma abordagem teórica foi feita destacando alguns pontos importantes do tema. Diversos debates foram realizados pelo grupo, e um instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado na Araújo Serviços LTDA, para conhecimento do cenário por eles vivenciado. A partir disso, os resultados foram tabulados e analisados, e sugestões de melhoria foram apresentadas à empresa. De forma geral, a empresa apresentou um resultado relativamente positivo. As sugestões para a Contabilidade Araújo Serviços LTDA-MG são: alguns pontos de possíveis melhorias em satisfação dos integrantes da equipe na empresa; adaptações no ambiente de trabalho como equipamentos para melhor ergonomia dos colaboradores, desenvolvimento de estratégias que possibilitem maior concentração dos colaboradores, e equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho.

INTRODUÇÃO

Barren, Jacob e Mendonça (2017) explicam que a qualidade de vida no trabalho (QVT) está relacionada às estratégias corporativas voltadas para qualidade e produtividade. Essa relação é fundamental para a qualidade de vida dos colaboradores, já que passam a maior parte do dia se dedicando às atividades da empresa. Ter um ambiente de trabalho que proporciona o bem-estar de todos, gera satisfação, e consequentemente, o funcionário satisfeito produz mais. Dessa forma, a empresa consegue elevar seus resultados.

De acordo com Werther e Davis (1983) a principal preocupação na qualidade de vida no trabalho, é a natureza do cargo, dimensão essa que afeta diretamente a Qualidade de Vida no Trabalho. A natureza do cargo impacta significativamente o trabalho, pois uma boa vida profissional remete a obtenção de um cargo interessante, desafiador e compensador. Existem também outros fatores que influenciam na QVT, como questões ambientais, organizacionais e comportamentais.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, conhecer as práticas de gestão de pessoas adotadas pela empresa Araújo Serviços Ltda localizada na cidade Rio Piracicaba-MG.

E como objetivos específicos: fazer um diagnóstico da empresa no que se refere à gestão de pessoas; estudar cada caso diagnosticado a fim de propor melhorias dos processos; conciliar a teoria e a prática da gestão de pessoas nas empresas; realizar debates acerca da área estudada.

Considerando a importância da Gestão de Pessoas nas empresas, e considerando ainda o interesse pela temática, justifica-se a realização da referida pesquisa. As empresas são estruturadas pelas pessoas, cabendo a cada uma cumprir seus objetivos, e para tanto, torna-se necessário que essas pessoas se sintam bem, e sejam valorizadas pela empresa.

A partir do diagnóstico que será realizado pelos alunos, as empresas poderão tomar medidas que visem a melhoria do ambiente de trabalho, fidelizando seus colaboradores de modo que se comprometam mais com as atividades que desempenham.

2. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO CONTEÚDO

Qualidade de vida no trabalho (QVT) é um conjunto de normas e práticas dentro das relações socioprofissionais no trabalho, e tem como objetivo promover o bem-estar individual e coletivo, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e participação ativa dentro do ambiente de trabalho (FERREIRA, 2016).

Albuquerque e Limongi-França (1998), dizem que a qualidade de vida no trabalho pode ser definida como um conjunto de ações realizadas pelas empresas, envolvendo o diagnóstico e a execução de melhorias e inovações gerenciais, técnicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho, visando garantir condições mais adequadas ao crescimento dos colaboradores no trabalho, desenvolvendo proativamente maior satisfação, melhores práticas de saúde e redução de riscos.

A QVT assimila duas posições antagônicas: de um lado, a reivindicação dos empregados quanto ao bem-estar e satisfação no trabalho; e, de outro, o interesse das organizações quanto a seus efeitos potenciadores sobre a produtividade e qualidade (CHIAVENATO, 2004).

França (1997) esclarece que a importância da QVT está em impedir que a saúde organizacional seja afetada, e que os colaboradores possam executar suas tarefas com plenitude. As empresas que apostam em

metodologias para gerenciar os comportamentos dos trabalhadores ajudam na produtividade das equipes, viabilizando o alcance de resultados maiores e melhores. Dois aspectos importantes definem a função da QVT: o bem-estar do trabalhador e a eficácia organizacional, focando no potencial humano e no meio que convive em todos os sentidos.

Alves (2011) orienta que existem algumas ações que auxiliam na promoção de programas de QTV, como por exemplo, a ginástica laboral, que proporciona melhores condições físicas e mentais para os colaboradores; treinamentos e desenvolvimentos; ações de estudos de cargos e salários, que estabelecem a remuneração paga aos colaboradores; benefícios monetários e não monetários, como serviços ou gratificações; higiene e segurança no trabalho; e avaliação de desempenho dos colaboradores.

A falta de motivação dos colaboradores pode estar relacionada à falta de preocupação das organizações em proporcionar qualidade de vida a eles. As organizações que buscam maior produtividade e desempenho do negócio devem reconhecer que a qualidade de vida dos colaboradores é essencial para alcançar este objetivo. Além disso, a qualidade de vida deveria ser um direito dos trabalhadores, e as organizações deveriam se conscientizar disso para garantir o bem-estar e a satisfação de seus colaboradores (GONÇALVES *et al.*, 2013).

Conforme Aketch (2012) a questão da qualidade de vida no trabalho pode ser definida pelo seu bem-estar e sua saúde: tanto física quanto mental no desempenho das funções do mesmo. Também diz sobre a preocupação com o bem-estar do trabalhador e com a eficiência da organização dentro das organizações, sendo um dos aspectos mais relevantes.

Vários desafios com que se deparam os atuais empresários, dois são fundamentais. O primeiro relaciona-se à necessidade de uma força de trabalho saudável e preparada para a extrema competição atualmente existente, além de motivada. O segundo desafio é a capacidade, na visão desses trabalhadores, de uma empresa responder à demanda de seus funcionários em relação a uma melhor qualidade de vida. Assim, a busca pela QVT vai além de oferecer aos colaboradores um alto salário é a satisfação pessoal na execução das atividades dentro da organização (SILVA; MARCHI, 1997).

Chiavenato (2004) acredita que as atividades de desenvolvimento humano, no âmbito profissional, exercem demasiada influência acerca da motivação, satisfação, produtividade e desempenho do profissional. É ressaltado que a Qualidade de Vida no Trabalho depende das ações de cada indivíduo dentro do âmbito organizacional, independentemente do nível hierárquico. O trabalho, é a atividade física ou intelectual que o ser humano realiza no intuito de fazer, realizar ou transformar algo. Na realização do

trabalho acabam aparecendo diversos fatores positivos e negativos onde se melhora o poder comercial e ao mesmo tempo causa dificuldades de aperfeiçoamento e entendimento

Walton (1973) explica diante de vários fatores discutidos sobre a QVT, tema este bastante estudado há anos pela organização. O trabalhador insatisfeito, sobrecarregado fisicamente e psicologicamente gera insatisfação, mau desempenho, se tornando um ponto negativo para a empresa. Onde o ambiente de trabalho na organização é melhor, o envolvimento entre os colaboradores e empresa melhora e tudo tende a fluir para melhores resultados.

A qualidade de vida no trabalho está relacionada a salários justos, condições de saúde e segurança, uso e desenvolvimento de habilidades, crescimento e segurança no trabalho, inclusão social nas condições de trabalho, constitucionalismo no trabalho (entendido como sociedade versus respeito à lei e regulamentação), equilíbrio vinculando à relação entre trabalho e espaço de convivência em geral, e a relevância social da organização ou profissão (WALTON, 1973).

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos métodos descritivo, bibliográfico e de levantamento de dados, tendo seguido as seguintes etapas de desenvolvimento:

- Definição dos temas de estudo;
- Levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido;
- Elaboração da parte teórica – pesquisa bibliográfica;
- Elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado para diagnóstico da empresa;
- Aplicação do instrumento de coleta de dados (diagnóstico);
- Análise dos resultados;
- Conclusão com proposta de ações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela humanização do trabalho e sua adequação à realidade dos colaboradores são objeto de estudos há muitos anos e ainda assim é difícil haver um consenso sobre a melhor forma de tratar tal tema.

Isto originou a criação de modelos que pudessem ser aplicados ao cotidiano, visando à percepção de existência da qualidade de vida no trabalho.

No presente trabalho, foram realizadas pesquisas sobre a QVT a partir da análise de artigos publicados, realizando a revisão bibliográfica sobre o tema. Na metodologia prática, foi realizada uma pesquisa por meio de aplicação de questionário, tendo como público-alvo os colaboradores da empresa de contabilidade Araújo. Através do mesmo e a partir da análise dos dados, pode-se concluir que a qualidade de vida no trabalho é importante para o meio, tanto para os colaboradores quanto para o desenvolvimento da empresa, visto que um ambiente adequado e confortável para trabalhar gera um desenvolvimento melhor, podendo obter um bom resultado por parte da empresa e a preservação da saúde mental e física de seus empregados.

Em relação à empresa participante da pesquisa, apresenta um resultado relativamente positivo. O perfil dos respondentes da pesquisa é de 80% do sexo feminino, sendo 60% com idade entre 25 e 35 anos. Observou-se que a 80% dos participantes disseram que estão muito satisfeitos com a qualidade de vida no ambiente de trabalho que atuam. A empresa apresenta um resultado bom, mas com alguns pontos de possíveis melhorias para que haja 100% de satisfação dos seus colaboradores. Um deles seria em relação ao próprio ambiente de trabalho, no que diz respeito à adaptação, tendo como exemplo, adequação de equipamentos para garantir melhor ergonomia dos colaboradores, uma vez que passam a maior parte do tempo em frente aos computadores.

Outro ponto identificado foi a sugestão de investir em técnicas que permitam que o ambiente possibilite maior concentração em momentos que houver essa necessidade. O relato dos funcionários foi de que se concentram nas atividades, mas em alguns momentos, ruídos do próprio ambiente dificultam a concentração, e isso pode ser melhorado.

Por fim, percebe-se que a empresa pode investir também em estratégias para a oferta de um maior equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal dos profissionais, já que somente a minoria de 20% informou que há muito equilíbrio. A maioria dos respondentes se manteve neutra nessa resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKETCH, J. R., ODERA, O., CHEPKUTO, P., OKAKA, O. Effects of quality of work life on job performance: Theoretical perspectives and literature review. Current Research Journal of Social Science, 2012.

ALBUQUERQUE, L. G.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Estratégias de Gestão de Pessoas e gestão da

qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. Revista de Administração, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, Abr./Jun. 1998.

ALVES, E. F. Programas e ações em qualidade de vida no trabalho: possibilidades e limites das organizações. Revista Eletrônica Fafit/facic, v.2, n.1, jan./jun. 2011.

BARREN, A. P. S.; JACOB, I. C.; MENDONÇA S. A. T. Qualidade de vida no trabalho: um estudo sobre o ambiente organizacional moderno. Birigui, São Paulo. Revista FATEB Científica, v1, n1, p.11-40, dezembro de 2017.

CHIAVENATO, I. Administração Científica. In: Introdução à teoria geral da administração. 3ª Edição. RJ. Elsevier, 2004. p. 41-62.

FERREIRA, M. C. Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2016, 3ª ed.. Brasília, DF: Paralelo 15.

FRANÇA, A. C. L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. Revista Brasileira de Medicina Psicossomática, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 79-83, abr./jun. 1997.

GONÇALVES *et al.* Qualidade de vida no trabalho: um estudo sobre o ambiente organizacional moderno, Terceiro Parágrafo, Página 15, 2013.

SILVA, M. A D. da; MARCHI, R. Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho. São Paulo: Best Seller, 1997.

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is it? USA: Sloan Management Review, v.15, n. 1, p. 11-21, 1973.

WERTHER, W. B.; DAVIS, K. Administração de pessoal e recursos humanos. São Paulo: McgrawHill, 1983.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: um estudo na Loja Ponto localizada em Manhuaçu- MG

Ariane Vieira¹; João Marcos Estácio²; Jonata Márcio³; Kethely Leal⁴; Luiz Felipe Oliveira Fochat⁵;; Palloma Lisboa Mattos⁶; Samyra Sousa⁷; Sarah Vasconcelos⁸; Thalles Alberto⁹; Vânia de Sousa Ferreira¹⁰; Fernanda Matos de Moura Almeida¹¹; Carlos Antonio Leitoguinho Bitencourt¹²

RESUMO

Esta pesquisa objetiva conhecer as práticas de gestão de pessoas adotadas pela empresa Ponto, localizada em Manhuaçu-MG. Uma abordagem teórica foi feita destacando pontos importantes da QVT, e um instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado na Loja Ponto - setor Comercial. Os resultados foram tabulados e analisados, destacando-se que a maioria (64%) está satisfeita em relação à qualidade de vida no trabalho, 71% acreditam que o reconhecimento da empresa é o que mais impacta na satisfação do colaborador, 50% informaram que para ter uma boa QVT é necessário que a empresa conceda benefícios e horário flexível, além de trabalhar para que tenha uma boa relação entre todos da equipe. Sugere-se que a empresa faça investimentos para melhorar a rotina dos colaboradores em suas funções, promova práticas como dinâmicas entre os colaboradores para aprimorar os processos de gestão, aumente o número de benefícios como vales, e prêmios como forma de reconhecimento e otimização nos processos gerenciais.

INTRODUÇÃO

De acordo com Sant'Anna e Kiliminik (2008), a QVT - Qualidade de Vida no Trabalho tem sido definida de diferentes formas. Porém, quase todas as definições tem entre si um ponto em comum, que tem como objetivo trazer o aumento do bem-estar dos trabalhadores e maior participação desses indivíduos nas tomadas de decisões e solução dos problemas de trabalho.

Fazem parte do conceito de QVT segundo Biazzi Jr. (1994) as propostas de cogestão, de decisões consultadas e participação de forma menos direta nas tomadas de decisões. Para obter a produtividade é necessário o planejamento e replanejamento em conjunto das atividades que podem acontecer dentro ou fora da empresa, com o envolvimento de entidades, universidades ou atores sociais.

Esta pesquisa objetiva conhecer as práticas de gestão de pessoas adotadas pela empresa Ponto, localizada na cidade de Manhuaçu-MG e fazer um diagnóstico da empresa no que se refere à gestão de pessoas.

Considerando a importância da Gestão de Pessoas nas empresas, e considerando ainda o interesse pela temática, justifica-se a realização da referida pesquisa. As empresas são estruturadas pelas pessoas,

Rede de Ensino DOCTUM

cabendo a cada uma cumprir seus objetivos, e para tanto, torna-se necessário que essas pessoas se sintam bem, e sejam valorizadas pela empresa.

A partir do diagnóstico que será realizado, as empresas poderão tomar medidas que visem a melhoria do ambiente de trabalho, fidelizando seus colaboradores de modo que se comprometam mais com as atividades que desempenham.

2. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO CONTEÚDO

A prática da QVT por meio da implantação de programas que proporcione satisfação dos funcionários resulta em incentivo e melhorias no desempenho das atividades profissionais, além da melhora do clima organizacional. A presença dentro de uma corporação da gestão de pessoas é essencial para auxiliar nos processos produtivos e organizacionais, visando uma perspectiva mais ampla para obtenção de melhores resultados. Sem essa gestão, pode haver quebra dos processos dentro da empresa, o que impede que bons resultados sejam alcançados (CHIAVENATO, 2000).

Tendo em vista que, durante muito tempo a QVT estava relacionada aos números que a empresa tinha, ou seja, a produção, é muito importante frisar a preocupação com a saúde mental desses trabalhadores, visto que um trabalhador adoecido não teria mais o retorno necessário em termos de lucratividade (FRANÇA, 2014).

Benevides e Estender (2018) mencionam que existem dois fatores relacionados à QVT, o primeiro é a necessidade de uma força saudável e motivada dos colaboradores para a grande competição do mercado, e o segundo é a empresa atender a expectativa dos funcionários quando existe um clima organizacional que favorece a satisfação e motivação.

Para Chiavenato (2012) a QVT abrange diversos fatores como a satisfação com o trabalho executado, possibilidades de futuro na organização, reconhecimento pelos resultados alcançados, salário recebido, benefícios concedidos, relacionamento humano dentro do grupo e da organização, ambiente psicológico e físico de trabalho, liberdade e responsabilidade de decidir as possibilidades de participar.

Conforme Bennett (1983), a melhoria da produtividade não pode ser discutida sem o reconhecimento de que o conceito de produtividade vai além da ideia de uma boa produção ou de ser

eficiente. É também um conceito que encontra suas raízes no dinamismo humano, porque tem indispensável conexão com a melhoria da qualidade de vida de cada indivíduo no trabalho e suas consequências fora dessa esfera. A melhoria do trabalho significa motivação, dignidade e grande participação no desenho e no desempenho do processo de trabalho na organização. Significa desenvolver indivíduos, cujas vidas podem ser produtivas em sentido amplo.

As empresas têm investido em tecnologia de produção e ferramentas de qualidade, mas, é fato que cada vez mais os trabalhadores se queixam da rotina de trabalho, da sobrecarga de funções, além de condições inadequadas de trabalho (FERNANDES, 1996).

Segundo Gil (2001), as pessoas precisam se sentir valorizadas e estar felizes com as atividades que desempenham na organização para que possam ser produtivas. Quando eles reconhecem que a empresa se preocupa com o seu bem-estar se sentem motivados e com isso se dedicam e se comprometem mais com os objetivos propostos pela empresa, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento da mesma.

Seguindo este raciocínio, França (2004), a expressão Qualidade de Vida no Trabalho tem sido para descrever valores relacionados com a qualidade de experiências humanas no ambiente de trabalho. Em essência, é um estado da mente, um estado de consciência influenciado por um conjunto de fatores referentes ao ambiente de trabalho e a personalidade do colaborador. As estratégias para a melhoria da qualidade de vida no trabalho contribuem para o indispensável subproduto melhoria da produtividade. Esse conjunto de ideias e cursos de ação está centrado em estratégias para a melhoria da QVT.

Gil (2001) fala que a motivação ou a disposição para dedicar-se mais para a realização das atividades no local de trabalho, depende sim do trabalhador, mas pode ser fortemente influenciada pela empresa.

De acordo com Chiavenato (2012) no fundo, a QVT busca uma visão integral e ética do ser humano em seu relacionamento com as organizações. Tem sido utilizada como indicadora das experiências humanas no local de trabalho e o grau de satisfação das pessoas que desempenham o trabalho. O conceito de QVT implica profundo respeito pelas pessoas. Para alcançar níveis elevados de qualidade e produtividade, as organizações precisam de pessoas motivadas que participem ativamente nos trabalhos que executam e que sejam adequadamente recompensadas pelas suas contribuições.

O que mais potencializa a evolução das práticas de qualidade de vida no trabalho é o seu aceite como um grupo de tarefas primárias ou essenciais para o desempenho dos colaboradores. Valendo a pena ressaltar que esse é um entendimento sobre a QVT enquanto objeto de atividade, e não quanto ao grau de relevância dessa tarefa no contexto de outras tarefas na organização (FRANÇA, 2004).

O grande problema que a QVT enfrenta é a preparação de uma compreensão fundamentada para a organização do trabalho e os novos meios de relação com o trabalho. Ele ressalta também que no Brasil a atuação dos trabalhadores evoluiu em alguns pontos, mas persiste tímida em relação às organizações burocratizadas, ligadas ao tradicionalismo, que ainda são abundantes, se estimados com as organizações de mercado e estado (SAMPAIO, 2012).

Para Chiavenato (2012), dentro de uma corporação a presença da gestão de pessoas é essencial para auxiliar nos processos produtivos e organizacionais, visando uma perspectiva mais ampla para obtenção de melhores resultados. Sem essa gestão, pode haver quebra dos processos dentro da empresa, o que impede que bons resultados sejam alcançados, um bom gerenciamento promove a melhoria da saúde dos colaboradores, e o desempenho nas atividades.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos métodos descritivo, bibliográfico e de levantamento de dados, tendo seguido as seguintes etapas de desenvolvimento:

- Definição dos temas de estudo;
- Levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido;
- Elaboração da parte teórica – pesquisa bibliográfica;
- Elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado para diagnóstico da empresa;
- Aplicação do instrumento de coleta de dados (diagnóstico);
- Análise dos resultados;
- Conclusão com proposta de ações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi aplicado o questionário na empresa Loja Ponto no município de Manhuaçu-MG, e observou-se que o perfil dos respondentes da pesquisa são metade (50%) do sexo masculino e a outra metade (50%) do sexo feminino, com idade entre 23 anos e 34 anos.

Observou-se que a maioria dos participantes desta pesquisa, 64% disseram que estão satisfeitos em relação à qualidade de vida no trabalho, 71% acreditam que o reconhecimento da empresa é o que mais impacta na satisfação do colaborador; 7% informaram que para ter qualidade de vida no trabalho é necessário que a empresa conceda benefícios, 14% horário flexível e 29% acreditam que uma boa relação entre todos da equipe é o suficiente. Já os outros 50% informaram que para ter QVT é necessário a junção dos três fatores (benefícios, horário flexível e boa relação entre todos da equipe).

Dentre os participantes da pesquisa, 86% dos entrevistados se sentem conectados à equipe, 64% trabalham com o que gostam, e 57% informaram que a empresa precisa investir em objetos tecnológicos

para facilitar a execução das tarefas; 64% não estão satisfeitos com a comunicação da equipe e 86% acham que a gestão da empresa tem desempenhado um bom papel.

Considerando a citação de Gil (2001), as pessoas precisam se sentir valorizadas, Portanto, sugere-se que a empresa faça investimentos em tecnologias para melhorar a rotina dos colaboradores em suas funções, promova práticas como dinâmicas entre os colaboradores para aprimorar os processos de gestão, aumente o número de benefícios como vales, e prêmios como forma de reconhecimento ao mérito, e otimização nos processos gerenciais.

Conforme Sant'Anna e Kiliminik (2008) o objetivo da QVT é trazer o aumento do bem-estar dos trabalhadores e maior participação desses indivíduos. Diante disso é importante que a empresa dê oportunidade para que os funcionários se envolvam em algumas tratativas de decisão para que assim haja uma motivação a mais dos colaboradores da empresa visto que terão voz para tomada de decisão e resolução de problemas.

Segundo Chiavenato (2015) dentro de uma corporação a presença da gestão de pessoas é essencial, logo recomenda-se que a Loja Ponto desenvolva práticas motivacionais, podendo ser através de palestras, cursos, reuniões, *feedbacks* consistentes e dinâmicas que envolvam os setores para que desta forma o sucesso no relacionamento interpessoal e comunicação da equipe seja alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT. Qualidade de vida no trabalho-QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

BENEVIDES, H. V.; ESTENDER A. C. A influência da qualidade de vida dos colaboradores nas organizações. Revista Gestão & Conexões Management and Connections Journal Vitória (ES), v. 7, n. 1 jan./jun. 2018.

BIAZZI JR, F. O trabalho e as organizações na perspectiva de vida sociotécnica. Revista de administração de empresas, v. 34, n. 1, p. 30-37, 1994.

CHIAVENATO, I. Qualidade de vida no trabalho. 2012. 136 f. - Curso de Ciências Contábeis, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Minas Gerais, São Paulo, 2012. Cap. 12.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoal: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FERNANDES. Qualidade de vida no trabalho: levantamento e análise de artigos publicados em periódicos e eventos: levantamento e análise de artigos publicados em periódicos e eventos. 1996. 66 f. Monografia (Doutorado) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Estratégica, UFMG, Belo Horizonte.

FRANÇA, Ana Cristina L. Qualidade de vida no trabalho – QVT : conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial, 2014, 2ª edição. E-book. ISBN 9788522478514.

GIL, Antonio Carlos. A Importância da qualidade de vida no trabalho para as organizações. 2001. 12 f. - Curso de Administração, Faculdade Brasileira – Multivix Cariacica.

SAMPAIO, Jader dos Reis et al. Qualidade de vida no trabalho: perspectivas e desafios atuais. 16 f. - Curso de Administração, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

SANT'ANNA, A. S.; KILIMINIK, Z. M. Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS PUBLICAÇÕES DO XIII ENPEC

Raquel Soares de Souza Françoso¹, Sofia Valeriano Silva Ratz²

RESUMO

A Educação do Campo é aquela que relaciona o processo de ensino e aprendizagem, a política, a cultura e a economia aos interesses dos diversos grupos de trabalhadores camponeses. O presente trabalho tem como objetivo investigar as publicações das pesquisas que relacionam Educação do Campo e Ensino de Ciências publicadas nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) de 2021. Os resultados apontam uma abrangência de subtemas relacionados à Educação do Campo nesse evento científico com artigos escritos por pesquisadores vinculados às instituições públicas de ensino. Destaca-se os temas formação de professores, agroecologia e pedagogia da alternância.

Palavras-chave: educação do campo; pedagogia da alternância; ensino de ciências; formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é aquela que relaciona o processo de ensino e aprendizagem, a política, a cultura e a economia aos interesses dos diversos grupos de trabalhadores camponeses. O processo de ensino e aprendizagem da Educação do Campo considera as diversas formas de trabalho e de organização do campo, em sua dimensão de permanente processo de produção valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino importante para a constituição da identidade da população camponesa. Do ponto de vista histórico, o Brasil é um país de tradição agrária. Desde o período da colonização portuguesa, iniciou-se atividades relacionadas à exploração econômica do Pau-Brasil. Depois, a agricultura brasileira, com objetivos comerciais, desenvolveu-se na região Nordeste com a criação das chamadas “Capitanias hereditárias”, tendo início o cultivo da cana na Bahia, Pernambuco e São Vicente no século XVI.

Para Ribeiro (2010), Portugal abandonou o regime de colonização de ocupação, iniciando assim o povoamento e o cultivo do solo brasileiro, usando mão de obra escrava, ou seja, utilizando-se de negros e indígenas, visando o lucro fácil, e desenvolvendo assim a economia açucareira tornando-se a economia predominante na colônia até a metade do século XVIII. A economia agrária estava voltada para exportação, utilizando mão de obra escrava até o século XIX. A prioridade na educação era voltada para os filhos dos

¹ Faculdade Euclides da Cunha – São José do Rio Pardo – aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia.

² Faculdade Euclides da Cunha – São José do Rio Pardo – professora do curso de Licenciatura em Pedagogia.

senhores da agricultura e a população, em sua grande parte rural, não dispunha de condições necessárias para lutar por uma política honesta gerenciada pelos poderes públicos.

Mas, no final do século XX, por meio dos movimentos sociais, começou a surgir no campo a busca de políticas públicas na área da educação. Iniciou-se uma luta em prol de uma classe muitas vezes desprezada, porém trabalhadora, residente em áreas rurais. Nesse período, as políticas públicas em educação começaram a abranger a sociedade camponesa e estruturar escolas com projetos pedagógicos que considerassem causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador em questão Ribeiro (2010).

Embora esteja em destaque o movimento dos camponeses, os quilombolas, pequenos proprietários, vindos em processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX, foram se agregando nos movimentos em prol da educação. Aos poucos, os movimentos sociais foram unindo diversos grupos, que ainda não faziam parte do contexto social da época, ganhando cada vez mais força política.

Portanto, por meio da luta dos movimentos sociais, a educação que era, no início, dispensada aos filhos da elite, passou a ser considerada como importante para os filhos dos camponeses e para as demais classes, incluindo indígenas, quilombolas, ou seja, uma sociedade diferenciada, restrita aos conhecimentos e valores sociais em questão (OLIVEIRA; MONTE NEGRO, 2010).

Sabendo que a Ciência e Tecnologia são aspectos da cultura humana fundamentais para compreensão e ação do mundo atual, é importante compreendermos como se desenvolve a relação da Educação do Campo com o Ensino de Ciências.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lindemann (2010) mostra a importância da relação teoria e prática para a apropriação do conhecimento científico, colocando em evidência a experiência dos alunos como o ponto de partida para o ensino de ciências na Educação do Campo. Também trazem questões sobre levar em consideração as experiências adquiridas pelos alunos em sua vivência, atuando nas práticas de ensino e aprendizagem na construção de novas práticas pedagógicas. Deve-se ter uma perspectiva de valorização dos saberes da comunidade em sua trajetória, correspondendo à sua experiência e sua relação com o sistema cultural campesino e escolar. O ensino de ciência deve valorizar o contexto da comunidade camponesa, sua estrutura de conhecimento, desenvolvimento científico e tecnológico.

Além da vivência dos estudantes do campo se relacionarem com os objetos de estudo do Ensino de Ciências, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) também

apontam relações com pressupostos da educação científica. O artigo quarto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, se direciona ao mundo do trabalho e no desenvolvimento social e econômico, atuando em um espaço público de experiências, investigações e estudos. O artigo décimo terceiro, inciso II, valoriza o espaço científico e tecnológico, destacando propostas pedagógicas que se relacionam com contexto da comunidade campesina, com seu espaço cultural e seu modo de vida, uma vez que é um espaço que se produz conhecimento.

Os alunos por sua vez têm grande perspectiva de futuro, pois trazem em sua bagagem experiências de vida, onde o profissional atuante entre eles, no caso os professores, devem ter um olhar atento e, através de sua experiência, trabalhar com propósito de levar aos discentes a motivação pelas aulas e pela aprendizagem do conteúdo ministrado. Nesse sentido, os professores das escolas do campo devem trabalhar aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e colaborar com o desenvolvimento e aprendizagem do conteúdo de ciências. Isso leva ao despertar e ao interesse em exercitar sua curiosidade intelectual, fazendo uso das ciências com criticidade e criatividade, apresentando perspectivas formativas do aprendizado.

Considerando esses princípios e demandas, há a necessidade de formar professores de ciências para atuar no campo, podendo atuar no ensino de ciências, ensino de física de biologia, de química, atuando nos níveis fundamental e médio em comunidades campesinas. Brick (2014), salienta a necessidade de qualificação profissional com intuito de relacionar o estudo teórico com vivências práticas e reinterpretar os modelos tradicionais de ensino, utilizando diferentes metodologias, pois a educação do campo é uma área nova de ensino e pesquisa no cenário da educação brasileira. Há necessidade da formação de professores, considerando seus princípios e demandas, numa articulação entre a área de educação em ciências e a emergente área de educação do campo. Nesse processo, é importante levar em consideração os obstáculos na formação de professores atuantes nas licenciaturas de Educação do Campo relacionadas às práticas docentes como: a superação da formação tradicional em contexto urbano; poucos subsídios na literatura sobre Ensino de Ciências e suas relações com a Educação do Campo.

Ferreira e Molina (2014) argumentam em favor de uma educação em ciências em prol de uma Educação do Campo que coloque a população campesina como protagonista, garantindo a diversidade de pessoas e saberes e possibilitando aos sujeitos a luta pelos seus direitos. Portanto, sabendo da importância da Pedagogia da Alternância, é importante que os professores que vão atuar no Ensino de Ciências nas escolas do campo tenham essa formação. Além disso, é importante que haja estudos na área que relaciona Ensino de Ciências e Pedagogia da Alternância.

METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, vamos analisar os artigos publicados nos anais do XIII ENPEC do ano de 2021. A escolha desse ano se deve ao fato de ser a primeira edição do evento que consta publicações sobre Educação do Campo dentro de uma linha temática específica chamada “Educação Ambiental e Educação do Campo”. Nessa linha temática se inserem artigos sobre educação ambiental e do campo com relações com o Ensino de Ciências; as questões socioambientais; educação para sustentabilidade e soberania (energética, alimentar); agroecologia; movimentos sociais do campo, ambientais; campo e exploração do trabalho e da natureza; diversidade e identidades, além de pesquisas relacionadas à pedagogia da alternância.

Esse trabalho caracteriza-se como sendo uma revisão bibliográfica analítica da produção acadêmica relacionando Ensino de Ciências com Educação do Campo. O levantamento foi feito a partir da publicação dos anais da edição do ENPEC de 2021, disponibilizado em formato digital pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Sendo realizado em meio Pandemia do Covid-19, o XIII ENPEC demonstra sua grande importância no cenário científico e educacional, colocando em destaque a ABRAPEC com seus requisitos, trazendo qualidade em seus trabalhos.

A 13ª edição período de 27/09 a 01/10 de 2021 foi promovido de forma on-line, tendo como objetivo reunir e interagir de forma virtual pesquisadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e outras áreas, tendo a finalidade de discutir trabalhos tendo em vista os interesses da ABRAPEC em trabalhos recentes de pesquisas científicas.

Ocorrem atividades destacando-se conferências, trabalhos em painéis, mostras culturais e de cinemas, livros, ter como alvo, pessoas dedicadas à pesquisa em Educação em Ciências da Natureza e áreas correlatas, profissional pesquisadores de diversas áreas, estudantes, graduandos, mestrandos, doutorandos e vários participantes que tiveram trabalhos submetidos à apreciação com vários aprovados para apresentação no evento, tendo, portanto, colaboração de uma comunidade ativa e participativa.

Ao desenvolvermos esse trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa e descritiva para analisar pesquisas acadêmicas. Minayo (2010) trabalha em seus estudos destacando uma abordagem qualitativa ao invés de quantitativa, abordando questões por sua vez particulares, não podendo ser manipuladas de formas adversas, mas valorizando seus significados.

Para tanto, realizamos uma seleção dentro da linha temática “Educação Ambiental e Educação do Campo”, buscando publicações que se referissem à educação do campo ou escolas do campo em uma das palavras-chaves. Após a identificação dos artigos de interesse, criamos uma tabela com os seguintes dados: artigo, título, autores, IES (Instituto de Ensino Superior), modalidade, área do conhecimento. Por fim, analisou-se as publicações a partir de seus resumos, buscando identificar quais são os principais temas que são abordados no ENPEC na linha temática da Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram identificados 12 artigos relacionados com a Educação do Campo. O Quadro 1 mostra os dados desses artigos enumerados de 1 a 12.

Quadro 1 - Legenda em TNR 10 e referenciada no texto como figura 1, sem negrito.

	Título	Autores	IES
1	A prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de Ciências da Natureza do Rio Grande do Sul	Viviane de Almeida Lima; José Vicente Lima; Rafaele Rodrigues de Araujo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2	A Pedagogia da Alternância e os deslocamentos do ensino de ciências na natureza na Educação do Campo	Aline Guterres Ferreira José Vicente Lima	Formação de professores Anos iniciais FI anos finais EF Ensino Médio Educação Infantil
3	Agroecologia e Ensino de Ciências um olhar sobre as produções relacionadas	Milene Ferreira Miletto José Vicente Lima Robaina	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4	Desafios vivenciados no cenário educacional da escola ribeirinha de São Miguel	Tatiana Souza de Camargo Paula Regina Humbelino de Melo Elaine Regina Martins Batista Tiago Ferreira Abreu	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
5	Diálogos em Educação em Ciências e Educação do Campo uma análise cosmopolítica	Ana Paula da Silva Freitas Aline Mendes Bernardes Santos Francisco Ângelo Coutinho	Universidade Federal de Minas Gerais
6	Do estudo Científico das formigas à cooperativa escolar	Sabrina Silveira da Rosa, Andressa Luana Moreira Rodrigues, Aline Guterres Ferreira, José Vicente Lima Robaina	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
7	Educação Ambiental na Escola do Campo: A Biblioteca como instrumento de democratização	Mariana Paranhos de Oliveira José Vicente Lima Robaina Maria do Rocio Fontoura Teixeira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

8	Educação do Campo e Educação em saúde uma análise bibliográfica na atas do ENPEC	Bruna Sarmiento de Andrade Brenda Sarmiento de Andrade Tatiana Souza de Camargo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
9	Educação em Ciências em uma Escola Família Agrícola (EFA) do Espírito Santo	Mariana Petri Alexandre Brasil Fonseca	Universidade Federal do Rio de Janeiro
10	Estágio de docência na Educação do Campo- Ciências da Natureza: temas na articulação entre espaços educativos escolares e não escolares	Saul Benhur Schirmer Marilisa Bialvo Hoffmann	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
11	O trabalho da mulher camponesa na pandemia e a vida: Construção e Avaliação de uma proposta didática para Educação do Campo	Dhiulia Gony Nury Soares Marilisa Bialvo Hoffmann Saul Benhur Schirmer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
12	Trajetórias formativas dos professores do campo: um olhar sobre espaços educativos	Brenda Sarmiento de Andrade Bruna Sarmiento de Andrade Tatiana Souza de Camargo Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes Camila Martins Grelt	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: os autores.

Percebe-se que todos os artigos são provenientes de pesquisas realizadas em instituições públicas de ensino, sobretudo da esfera federal. Isso evidencia a importância das universidades públicas na produção acadêmica sobre Educação do Campo.

Alguns artigos foram destacados pela relevância do estudo, uma vez que se articulam com a história da construção do conceito de Educação do Campo de uma maneira mais direta ou com outro importante aspecto da Educação do Campo que é a formação de professores.

Sobre esse assunto, o artigo em destaque é o de número 1, com o título “A prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de Ciências da Natureza do Rio Grande do Sul”. A prática como componente curricular está no cenário de debates desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução nº 01, 2002) tendo sua inserção na organização curricular das licenciaturas, por sua vez deve ser planejada na Elaboração do Projeto Político do Curso, desde o início do processo formativo, estendendo-se ao longo dele.

Conforme o parecer CNE/CP nº 21/2001, o projeto de curso precisa articular com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Com isso, permite a formação da identidade do professor como educador nos espaços que vai atuar. Tendo uma importante correlação teórica e prática, em

um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001). Portanto, é importante que se articule o tempo de aprendizado na universidade e o tempo de aprendizado para pesquisa e preparação de materiais didáticos nas comunidades de origem dos alunos. Com isso, objetiva-se a formação de professores mais críticos para atuarem na Educação do Campo.

Outro artigo em destaque é o de número 2, com o título “A Pedagogia da Alternância e os deslocamentos do ensino de ciências na natureza na Educação do Campo”. Buscando promover a integração dos conhecimentos produzidos pela humanidade, através do estudo criou-se uma pedagogia com conteúdos relacionados às Ciências da Natureza, levando em conta saberes herdados construídos no decorrer da vida, alicerçados nos deslocamentos da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos Pedagógicos, somando-se os saberes herdados e construídos no decorrer da vida e do cotidiano dos educandos das escolas do campo.

Para Ferreira et al. (2021), a educação tem potencial em considerar e ampliar seus horizontes para além do foco das instituições de ensino formais, e todos os espaços têm intencionalidades educadoras, influenciando de maneiras diferentes, direta ou indiretamente a formação integral dos participantes. Por isso, é importante que se estude e tenhamos mais conhecimento sobre como a Pedagogia da Alternância pode ajudar no desenvolvimento de um Ensino de Ciências mais crítico e emancipatório para a população campesina.

Por fim, outro artigo em destaque é o de número 3, com o título “Agroecologia e Ensino de Ciências: um olhar sobre produções relacionadas à Educação do Campo”. Esse tema é importante porque a agroecologia é uma forma de produção de produtores agrícolas familiares, em que se considera a segurança alimentar e a relação com a natureza.

Carcaiole e Tonso (2015) aponta que essa ciência permite o estudo e abordagem de diferentes variáveis sociais, econômicas e ambientais, objetivando uma formação humana, alicerçada no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos camponeses. A agroecologia e suas relações com o Ensino de Ciências permite o desenvolvimento social, harmonizando com o ser humano, sendo uma aproximação possível e transmissora. Além disso, permite o estudo e a abordagem de diferentes variáveis sociais, econômicas e ambientais, coincidindo com os pressupostos do Ensino de Ciências crítico, pretendendo levar a uma formação humana alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos camponeses. Gaia (2017) ressalta que a comunidade campesina pode ter uma rica experiência de interações no ensino de ciências relacionada diferentes trocas de saberes, procedimentos e competências,

levando para as salas de aula seu cotidiano e promovendo aproximações entre diferentes tipos de racionalidade.

Em tudo que apreciamos até o presente momento, a identidade da Escola do Campo abrange questões à qualidade social de vida coletiva no país, sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, na memória coletiva envolvendo os estudantes sinalizando futuras na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projeto enfatizando um desenvolvimento abrangente a determinada classe social os levando a um futuro próspero e qualitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito da educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais que uma importante herança cultural, pois o cidadão torna-se capaz de apostar de padrões cognitivos e formativos, e tendo maiores possibilidades na participação dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Por isso, concluímos que o ENPEC, ao trazer uma linha temática exclusiva para educação ambiental e educação do campo, deu um importante passo para qualificar a Educação do Campo como um importante aspecto da educação brasileira. Além disso, sua articulação com o Ensino de Ciências faz com que esse se torne mais crítico, promovendo a cidadania e apoiando a população camponesa a se apropriar da cultura científica e lutar, cada vez mais, pelos seus direitos e espaço de poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.21/2001, de 06 de agosto de 2001. Institui a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRICK, E. M.. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

CARCAIOLI, G. F.; TONSO, Sandro. O protagonismo dos camponeses e o Ensino de Ciências nas escolas do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. Anais [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência ‘Por uma educação Nacional básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, A.G. et al. A pedagogia da alternância e os deslocamentos do ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13, 2021,. Anais [...]. Caldas Novas: ABRAPEC, 2021.

FERREIRA, M. J. L., MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire, In MOLINA, M. C. org. Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

GAIA, M. C. M. Agroecologia e Ensino de Ciências: desafios e tensões na Educação do Campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ABRAPEC, 2017.

LINDEMANN, R. H. Ensino de Química em escolas do campo com proposta agroecológica: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. 2010. 339 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010

RIBEIRO, M. Movimento camponês, trabalho, educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

METTZER, Editor. Título: subtítulo. Ano de apresentação. Número de folhas ou volumes. (Categoria e área de concentração) – Instituição, Local, ano da defesa.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da educação do campo. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. Cap. 2, p. 47-80.

POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE SÓLIDOS ESPACIAIS COM A INTEGRAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA COMO MATERIAL DE APOIO

Paulo Vitor Frazão¹, Carlos Alberto Ferreira da Silva²

RESUMO

O estudo exploratório examinou a eficácia da Realidade Aumentada (RA) no ensino de matemática, especificamente em relação a prismas para alunos do Ensino Fundamental. Utilizando o aplicativo Sólidos RA em duas etapas, os pesquisadores avaliaram o conhecimento prévio dos alunos, seguido pelo ensino dos prismas com o aplicativo. Posteriormente, os alunos foram reavaliados. Os resultados revelaram que a RA pode ser uma ferramenta eficaz no ensino de matemática, aumentando o interesse dos alunos e melhorando a compreensão do tópico. Conclui-se que a RA é uma alternativa valiosa, particularmente para tópicos complexos ou abstratos. O aplicativo Sólidos RA se mostrou acessível e útil para esse propósito, destacando-se por sua gratuidade e disponibilidade em dispositivos móveis.

Palavras-chave: Metodologia; Geometria; Sólidos RA.

INTRODUÇÃO

Uma dessas tecnologias é a Realidade Aumentada (RA), que possibilita o usuário visualizar e manipular objetos virtuais colocados em seu espaço. Enriquecendo e expandindo a visão do usuário no mundo real, proporcionando a este uma experiência interativa segura e agradável (PEREIRA, 2013).

A Realidade Aumentada fornece uma representação imersiva de entidades gráficas e geométricas, que pode auxiliar e consequentemente facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Silva (2019), principalmente quando envolve situações problemas de representações tridimensionais, visto que nos livros didáticos e nas lousas tradicionais, os sólidos geométricos são demonstrados de forma plana, usando apenas ideia de profundidade para representar a tridimensionalidade.

Vivemos em uma sociedade imersa no uso excessivo de tecnologias digitais. No Brasil, estima-se que 81% das pessoas com dez anos ou mais possuam um celular para uso pessoal. Essa realidade faz parte da vida de muitas pessoas, incluindo nossos alunos, e, como consequência, eles são afetados por essas tecnologias.

A justificativa desta pesquisa baseia-se no crescente interesse dos jovens por mídias digitais e, ao mesmo tempo, no desinteresse dos alunos pelo estudo da matemática. Essa é uma realidade preocupante para os professores. Nesse sentido, a adoção da Realidade Aumentada como uma ferramenta nas práticas

¹ Faculdade Madre Tereza – FAMAT.

² Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

pedagógicas pode auxiliar na qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, facilitando o ensino para os estudantes.

Considerando a natureza dinâmica da construção e representação dos sólidos geométricos, o uso de softwares como apoio no ensino-aprendizagem da geometria pode ser um aliado importante na compreensão da visualização dessas entidades. Segundo Duarte (2021) importante ressaltar que essas recomendações devem estar alinhadas aos programas de ensino, tornando os conteúdos mais interessantes e promovendo uma melhor compreensão dos conceitos em estudo.

Nesse contexto, a Realidade Aumentada surge como uma ferramenta de ensino, facilitando a visualização dos sólidos geométricos e resgatando o interesse dos alunos pela educação matemática. Além disso, traz consigo diversos benefícios, entre os quais se destacam a motivação para aprender, o desenvolvimento do trabalho em equipe e outras habilidades sociais, especialmente quando se trata de jovens e adolescentes.

Ao levar em consideração o contexto do ensino da matemática no Brasil, com base nos resultados apresentados pelo Ministério da Educação sobre a aprendizagem no ensino básico, constata-se que 71% dos alunos que chegam ao terceiro ano não desenvolvem conhecimento básico em matemática, e 50% dos alunos chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental com essa deficiência. Isso reforça a alarmante situação da educação no país.

Portanto, o baixo desempenho dos alunos em matemática muitas vezes é resultado da utilização de práticas que não atendem às suas expectativas. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma abordagem para a utilização da Realidade Aumentada na educação, explorando como ela pode contribuir para o ensino-aprendizagem da geometria. Espera-se que essa pesquisa permita aos professores refletir sobre suas práticas e, caso desejem, utilizar a Realidade Aumentada em suas abordagens pedagógicas, proporcionando um novo significado para a sala de aula.

Diante da relevância dessa temática, o problema de pesquisa que norteará este estudo é o seguinte: Como a Realidade Aumentada pode ser inserida como uma ferramenta de ensino e utilizada como material de apoio para a aprendizagem dos sólidos espaciais na educação básica, visando a superação desses desafios?

Além disso, será abordado os benefícios desse uso e possivelmente a modelagem de uma metodologia específica para esse ramo matemático. O ensino geométrico apresenta-se como um campo fértil para atrair naturalmente os alunos, além de possuir uma grande aplicabilidade na vida dos estudantes.

MÉTODO

Este artigo apresenta uma metodologia de pesquisa que utiliza abordagens exploratórias, bibliográficas e de pesquisa de campo para analisar a eficácia da utilização da tecnologia de Realidade Aumentada no ensino de geometria em sala de aula. A pesquisa foi realizada em várias etapas, incluindo uma revisão da literatura existente, a criação de uma prática para testar a tecnologia em sala de aula e a coleta de dados por meio de sessões e avaliação de desempenho dos alunos.

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se na concepção de Gil (2002) de que a pesquisa exploratória é essencial para familiarizar-se com o objeto de estudo, tornando-o mais explícito. Além disso, foi utilizada uma abordagem bibliográfica para obter dados importantes de autores que defendem o uso da tecnologia em sala de aula, bem como a realização de uma pesquisa de campo para entender a perspectiva dos alunos em relação ao uso da tecnologia de Realidade Aumentada no ensino de geometria.

A coleta de dados na pesquisa foi realizada de forma qualitativa e quantitativa, seguindo as recomendações de Fonseca (2002) de que a utilização dessas abordagens em conjunto pode aumentar a eficácia na coleta de dados. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativista, simulações e estimativas de desempenho dos alunos, o que permitiu mensurar a eficácia da tecnologia de Realidade Aumentada como material de apoio em sala de aula.

Em resumo, este artigo apresenta uma metodologia de pesquisa eficaz que combina abordagens exploratórias, bibliográficas e de pesquisa de campo para analisar a eficácia da tecnologia de Realidade Aumentada no ensino de geometria em sala de aula. A pesquisa foi realizada em várias etapas, e a coleta e análise dos dados permitirão mensurar a eficácia da tecnologia de Realidade Aumentada como material de apoio, o que pode ser útil para pesquisas futuras nesta área.

COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada com 238 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de duas Escolas Estaduais localizadas na cidade de Santana - Amapá, entre os meses de março e maio de 2023. As identificações dos alunos e das instituições de ensino foram omitidas para evitar comparações, uma vez que este não é o objetivo do trabalho.

A pesquisa seguiu as diretrizes éticas da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa o respeito à dignidade humana e à proteção

dos participantes envolvidos. Antes da coleta de dados, foi apresentada aos Diretores escolares uma carta de anuência, que descrevia os objetivos e a finalidade da pesquisa, assinada pelos Diretores e pelo orientador do trabalho, autorizando a realização da pesquisa nas instituições de ensino.

A coleta de dados ocorreu em três etapas distintas. A primeira etapa envolveu a aplicação de um Teste de Sondagem por meio de um questionário eletrônico, com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre geometria. A segunda etapa consistiu em uma oficina de geometria, que foi realizada ao longo de um mês, com duas aulas por semana, cada uma com 45 minutos. A terceira e última etapa foi uma avaliação de desempenho para mensurar os resultados da oficina trabalhada.

Na primeira etapa, foi aplicada uma sondagem com uma lista de exercícios contendo dez questões relacionadas ao conteúdo de geometria espacial. O objetivo foi investigar as dificuldades e concepções dos alunos sobre o assunto. Após a coleta de dados, foi feito um levantamento dos acertos e dificuldades dos alunos, o que permitiu elaborar uma oficina de geometria com o objetivo de trabalhar o tema de prismas utilizando a Realidade Aumentada como material facilitador deste conteúdo.

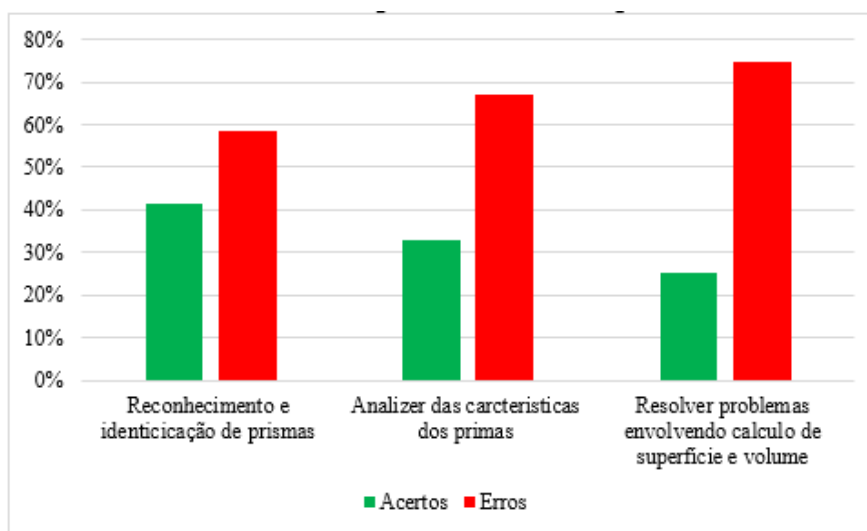
Na segunda etapa, a oficina de geometria foi realizada em quatro dias de aula. No primeiro dia, foi explorado os conceitos, as características e as classificações dos prismas por meio de slides no Datashow. Na aula seguinte, foram desenvolvidas as aplicações dos prismas no cotidiano, seguidas do calculado de volume e superfície. No terceiro dia de aula, foi utilizada uma dinâmica de investigação que utilizou o aplicativo Sólidos RA.

A escolha do aplicativo foi baseada em sua facilidade de uso, gratuidade e acessibilidade, já que funciona em smartphones. A dinâmica teve como objetivo a investigação dos diferentes tipos de prismas, com cada turma dividida em quatro grupos que utilizaram o aplicativo para criar uma tabela com informações sobre base, nome do prisma, número de vértices e arestas, entre outras informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na aplicação da sondagem contendo dez questões relacionadas ao assunto de prismas, foi possível obter informações valiosas sobre as dificuldades e concepções dos alunos em relação ao assunto. Analisando os resultados obtidos, foi possível identificar quais questões foram mais problemáticas para os alunos, bem como suas principais dificuldades conceituais. O gráfico dos resultados da sondagem é apresentado abaixo, mostrando os tópicos trabalhado no teste e respectivas taxas de acertos e erros.

Figura 1 – Teste de Sondagem



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados obtidos no teste de sondagem revelaram que a maioria dos alunos apresentou dificuldades no reconhecimento e identificação de prismas, com uma taxa de acerto de apenas 42%. Além disso, a análise das características dos prismas (arestas, vértices, faces) também foi uma dificuldade encontrada por muitos alunos, com apenas 33% de acerto. Já a resolução de problemas envolvendo o cálculo de superfície e volume dos prismas foi uma competência mais difícil para os alunos, com uma taxa de acerto de apenas 25%.

Nesse sentido Pereira (2017) corrobora que com base em sua vasta experiência de mais de uma década em educação matemática no Ensino Fundamental, o autor identificou um distanciamento dos alunos em relação aos estudos que envolvem sólidos geométricos. Ele ressalta que alguns dos fatores que motivaram para esse afastamento são as abordagens mais abstratas do ensino da matemática e a dificuldade dos alunos em estabelecer conexões entre o conteúdo de Geometria dos sólidos e as situações cotidianas.

Esses resultados indicam que os alunos precisam desenvolver habilidades e competências importantes no estudo da geometria espacial, conforme descrito na BNCC. É preciso trabalhar mais a compreensão dos conceitos básicos, como o reconhecimento e identificação dos sólidos espaciais, bem como a análise de suas características. Além disso, é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de resolver problemas envolvendo o cálculo de superfície e volume dos prismas e poliedros.

Com base nessas informações, foi elaborada uma oficina de geometria focada no tema de prismas, utilizando a Realidade Aumentada como ferramenta para facilitar a compreensão do conteúdo, buscando justamente auxiliar os alunos a superar essas dificuldades e desenvolver as habilidades e competências exigidas pela BNCC.

OFICINA DE GEOMETRIA

Na segunda etapa do estudo, foi realizada a oficina de geometria, que teve duração de quatro dias de aula. A oficina foi desenvolvida após a análise dos resultados obtidos no teste de sondagem, que identificou as principais dificuldades conceituais dos alunos em relação ao assunto de prismas.

No primeiro dia de aula, foi trabalhado o conceito de prismas, suas características e classificações, utilizando slides no Datashow. No segundo dia de aula, foram aprimoradas as aplicações dos prismas no cotidiano, seguidas dos calculados de volume e superfície. No terceiro dia de aula, foi utilizada uma dinâmica de investigação que utilizou o aplicativo Sólidos RA.

Figura 2 – Aplicativo Sólidos RA



Fonte: Material de apoio do Sólidos RA, 2021.

A dinâmica teve como objetivo a investigação dos diferentes tipos de prismas, com cada turma dividida em quatro grupos que utilizaram o aplicativo para criar uma tabela com informações sobre base, nome do prisma, número de vértices e arestas, entre outras informações. A dinâmica de investigação utilizando o aplicativo foi considerada pelos alunos uma atividade agradável e interessante, o que pode ter contribuído para o sucesso da oficina.

Segundo Ponte (2009), a investigação matemática é uma atividade importante que todos os alunos deveriam experimentar, geralmente dividida em três fases: apresentação das tarefas, realização da dinâmica e reunião dos resultados. A investigação é uma forma poderosa de construir conhecimento.

Além disso, a análise dos dados do teste de sondagem indicou que os alunos experimentaram maiores dificuldades na análise das características dos prismas e na resolução de problemas envolvendo a visualização. A oficina contribuiu para a superação dessas dificuldades, permitindo uma melhor compreensão dos conceitos e uma aplicação mais efetiva dos mesmos em situações cotidianas.

Os resultados obtidos indicaram que os alunos receberam maior interesse e participação durante a atividade com o aplicativo Sólidos RA. Além disso, houve um aumento significativo no conhecimento

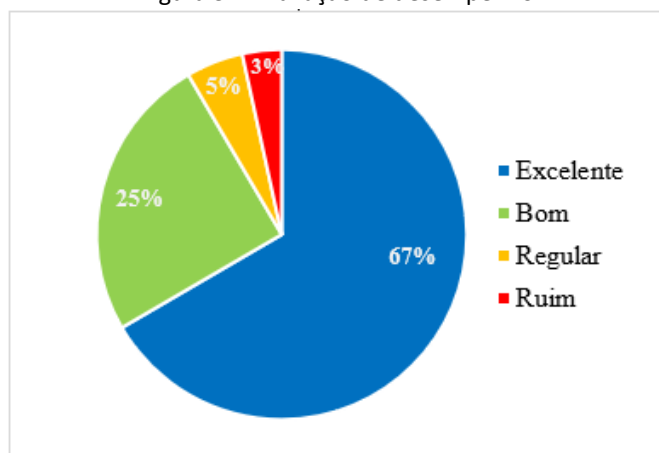
adquirido sobre o assunto de prismas após as atividades da oficina. Um dos benefícios de ter trabalhado com esse aplicativo foi a melhor visualização da tridimensionalidade dos prismas, o que pode ter ajudado os alunos a compreender melhor as características e classificações dos prismas.

Os alunos identificaram e compararam diferentes tipos de prismas, bem como calcular suas áreas e volumes. A utilização da Realidade Aumentada como ferramenta didática se mostrou eficaz na compreensão do conteúdo, tornando o aprendizado mais lúdico e interativo.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Com base nos resultados da avaliação de desempenho realizada após da oficina de geometria e realidade aumentada, foi constatado que a maioria dos alunos obteve um desempenho excelente, com 67% acertando todas as questões propostas. Outros 25% dos alunos tiveram um desempenho bom, acertando entre 6 e 7 questões. Apenas uma pequena porcentagem de alunos, 5% e 3%, respectivamente, tiveram um desempenho regular e ruim.

Figura 3 – Avaliação de desempenho.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A avaliação consistiu em 8 questões objetivas e subjetivas sobre os conceitos e aplicações dos prismas, incluindo reconhecimento e identificação de prismas, análise de suas características e resolução de problemas envolvendo conhecimento de superfície e volume. O adotado para avaliar os alunos foi baseado no número de questões corretamente respondidas, com os alunos que acertaram todas as questões sendo classificadas como excelentes, os que acertaram entre 6 e 7 como bons, os que acertaram entre 4 e 5 como regulares e os que acertaram entre 0 e 3 como ruins.

Esses resultados indicam que a oficina de geometria e realidade aumentada teve um impacto positivo no desempenho dos alunos em relação aos conceitos e aplicações dos prismas. A utilização do aplicativo

Sólidos RA e a dinâmica de investigação foram eficazes na melhoria do interesse e da participação dos alunos durante as atividades. Além disso, a visualização tridimensional dos prismas fornecida pelo aplicativo contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, podemos concluir que a utilização da Realidade Aumentada como ferramenta de ensino para a aprendizagem de apoio espacial na educação básica apresenta benefícios significativos. A oficina de geometria foi desenvolvida com o objetivo de trabalhar as dificuldades desenvolvidas pelos alunos após um teste de avaliação. Durante a oficina, foi possível notar o aumento do interesse e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas com a utilização do aplicativo Sólidos RA.

Os resultados da avaliação de desempenho demonstram que a grande maioria dos alunos obteve excelentes resultados, o que pode ser atribuído ao trabalho desenvolvido durante a oficina. Isso indica que a utilização da Realidade Aumentada pode contribuir para a aprendizagem de geometria, tornando o conteúdo mais acessível e interessante para os alunos.

Esses resultados são bastante promissores e sugerem a possibilidade de modelagem de uma metodologia para o ensino de geometria com o uso da Realidade Aumentada. Esperamos que este estudo possa contribuir para a extensão do uso de tecnologias na educação, especialmente na área de matemática, e para a formação de professores capazes de explorar o potencial dessas ferramentas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, C. Realidade aumentada no ensino e aprendizagem dos sólidos geométricos. 2021. Master's Thesis. Universidade Federal de Pelotas.
- FONSECA, J. J. S. Apostila de metodologia da pesquisa científica. João José Saraiva da Fonseca, 2002.
- GIL, A. C. et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- PÁDUA, E. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Papirus Editora, 2019.
- PEREIRA, F. S. Estudo do volume de sólidos geométricos com a utilização do software GeoGebra. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- PEREIRA, R. M. C. et al. Tecnologia da realidade aumentada na propaganda: avaliação da eficácia com base em entendimento, risco e resposta afetiva. RAI Revista de Administração e Inovação, v. 10, n. 3, p.

9-36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5773/rai.v10i3.572>.

PONTE, João P; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, C. A. F. Abordagem geométrica de problemas de programação linear no espaço 3d. Dissertação (PROFMAT) – Universidade Federal do Amapá, 2019.

RECONHECER PARA PERTENCER A ESCOLA: UMA ATIVIDADE DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Mariana Oliveira Trentin¹, Maria Isabel de Siqueira Camargo¹, Alessandra Freitas Mesquita¹, Marisa Ana Klusener², Cadidja Coutinho³

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo proporcionar a qualificação docente por meio de atividades inovadoras, capazes de ampliar os saberes e práticas não apenas dos bolsistas, mas de todos os atores envolvidos no programa. O presente trabalho tem como objetivo apresentar o espaço escolar de atuação do PIBID-Biologia, subprojeto vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que se insere no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB). Tendo por objetivo conhecer a comunidade escolar, com a finalidade de identificar os problemas a serem enfrentados, é de suma importância para direcionar os planejamentos das ações na escola-campo, utilizando bases nos documentos oficiais da Instituição, e por meio de análises qualitativas e descritiva das relações humanas que congregam o trabalho de gestão e educação.

Palavras-chave: Escola-campo, PIBID Biologia, cartografia escolar.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual pertence à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por objetivo promover os primeiros contatos com a docência, de modo a implementar melhorias na qualidade do processo de formação do futuro docente. O projeto busca qualificar o licenciando, em nível superior, implementando a rotina das escolas da rede pública de ensino em seu cotidiano, permeando os processos de ensino e aprendizagem, bem como, buscando familiarizá-lo com as questões burocráticas das instituições de ensino.

Conhecer a comunidade escolar, com a finalidade de identificar os problemas a serem enfrentados, é de suma importância para direcionar os planejamentos das ações na escola-campo, para que os pibidianos entendam este local como um espaço formativo, “como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27), bem como compreender os movimentos de gestão e da organização da escola.

Portanto, este trabalho busca apresentar o ambiente escolar de atuação do grupo PIBID Biologia, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, atuante no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

¹ Graduanda em Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria

² Professora supervisora do subgrupo PIBID Biologia, Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

³ Professora adjunta no Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria

(IEEOB), descrevendo a participação dos bolsistas de iniciação à docência em um ambiente escolar realista, permeando a administração interna de uma gestão escolar mediante os documentos norteadores.

METODOLOGIA

Este trabalho busca apresentar uma visão qualitativa e descritiva das relações humanas que congregam o trabalho de gestão e educação do IEEOB. A metodologia, de acordo com Minayo (1994, p. 16) é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, isto é, um conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade pelo pesquisador, segundo a autora.

Devido o estudo basear-se nos documentos norteadores da instituição e em pesquisas com os próprios colaboradores, as resoluções crítico-descritivas segundo Gil (2002) têm como objetivo principal a descrição das características de uma população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Além disso, Gil (2002) afirma que a característica mais importante relaciona-se com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática.

Os dados coletados ao longo da produção deste trabalho combinaram entrevistas, aplicação de questionário, observação, sondagem de documentos institucionais. Sendo assim, foram divididos e organizados em categorias: gestão e organização escolar; modalidades de ensino e avaliação; grupo PIBID Biologia no IEEOB e a voz do estudante. A análise baseou-se no conteúdo contido nestas coletas.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB) realizou no ano de 2022 a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual se encontram todas as informações ligadas a sua gestão e organização escolar. Atualmente o IEEOB totaliza 1300 discentes e 150 professores e funcionários em suas dependências, que atendem a 55 turmas divididas em turnos da manhã, tarde e noite.

Em sua equipe gestora administrativa os funcionários se dispõem em Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica Geral e por segmento, Orientador Educacional, Secretário Pedagógico, Secretários Administrativos, Coordenador do Estágio e Coordenador de Práticas Pedagógicas do Curso Normal. A equipe administrativa é de responsabilidade e composta por Diretor (a), Vice-diretor(a), Substituto Legal (eleito pelo Diretor entre os demais vices), Vice-diretor de Turno, Assistente Financeiro e Conselho Escolar, esta equipe é a responsável pelas demandas administrativas, financeiras e pedagógicas que a instituição demanda. Representam legalmente o Instituto e tem a seu encargo a administração do

estabelecimento, dirigindo e supervisionando todas as atividades realizadas, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais. Além disso, o Assistente Financeiro, junto à Direção, é responsável pela aplicação dos recursos financeiros para a manutenção escolar, merenda escolar e atividades pedagógicas

A equipe pedagógica, que é a responsável por discutir e elaborar projetos pedagógicos, planos de estudos e o calendário escolar, é composta pela Coordenação Pedagógica Geral, Coordenação de Segmentos e Orientadores Educacionais. O Serviço de Orientação Educacional é o cumpridor de auxiliar o estudante e o docente em seu autoconhecimento, com objetivo de otimizar suas capacidades, devendo ser desenvolvido por um profissional especializado em educação e habilitado em Orientação Educacional. Em falta de um profissional nesta área a diretoria administrativa pode atribuir a função ao docente com experiência no Magistério.

A equipe de funcionários é dividida em quatro áreas: manutenção e infraestrutura, alimentação, administração e monitoria. Enquanto a área de manutenção e infraestrutura cuida da organização, higienização e limpeza da escola, os funcionários responsáveis pela alimentação organizam, confeccionam e distribuem os alimentos com orientação de nutricionistas.

O IEEOB tem políticas de adesão a estagiários das instituições de ensinos superiores de Santa Maria, estes deverão, entrar em contato com a Vice-Direção e Coordenação, que irão encaminhá-los para o professor regente, o qual irá acompanhá-lo, mas a supervisão fica sob responsabilidade da instituição formadora. Atividades proporcionadas por voluntários como dança, taekwondo, música e escotismo, também são aceitas desde que passem pela aprovação do Conselho escolar. O Conselho Escolar tem como membro o diretor e, em seu impedimento, pelo vice-diretor, por ele indicado e representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis pelos alunos. Tem as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, resguardando os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da mantenedora.

Outro agente fundamental na gestão e organização escolar é o Círculo de Pais e Mestres, formado de alunos e professores, em que o diretor propõe-se a colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola; representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola. Ademais, representando o corpo discente ocorre o Grêmio Estudantil, que tem por finalidade incentivar a cultura literária, artística e desportiva dos discentes; promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar, buscando seus aprimoramentos.

MODALIDADES DE ENSINO E AVALIAÇÃO

O instituto possui seis modalidades de ensino, cada uma com seus métodos de avaliação específicos. A educação infantil, a primeira modalidade, é destinada às crianças de zero a cinco anos de idade. Para os alunos de seis a catorze anos, é determinado pela lei Lei Federal 11,274\06 que estejam matriculados na escola no ensino fundamental, este que está dividido em anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) e anos finais (do sexto ao nono ano). A fim de que esses jovens se desenvolvam com valores e atitudes éticas, e que adquiram conhecimento dentro da sala de aula, essa modalidade baseou-se nos pilares educacionais defendidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

O ensino médio, que é destinado a jovens de quinze a dezessete anos de idade, possui três principais objetivos: (1) garantir que o estudante compreenda as noções sobre trabalho e cidadania para que saiba agir funcionamento na sociedade atual; (2) possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; (3) ser capaz de executar os conhecimentos científico-tecnológicos aprendidos no instituto em sua vida fora da escola. O Curso Normal Ensino Médio e Curso Normal Aproveitamento de Estudos ofertados pelo instituto, possuem como objetivo a formação de professores para atuar em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No Curso Normal Ensino Médio, os alunos do ensino médio podem realizar esse nível de ensino concomitantemente com as disciplinas do curso normal.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade oferecida pelo Instituto de Educação Olavo Bilac. Ela tem o propósito de assegurar o acesso à Escola aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio ou que ainda não ingressaram nessa fase de escolarização. A educação especial é uma modalidade de ensino que oportuniza conhecimentos diversificados para alunos de seis a dezessete anos que possuam deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O instituto tem como objetivo possibilitar a formação de uma rede articulada de ações que garantam o processo de inclusão desses estudantes, isso é feito por meio de uma rede de profissionais especializados no atendimento e acompanhamento adequado destes jovens incluídos.

As avaliações dentro da escola são um processo contínuo e participativo que tem por finalidade diagnosticar avanços e entraves dos alunos. A partir delas, é possível problematizar e redefinir a trajetória a ser percorrida, propiciando a mudança e a transformação, não se resumindo apenas em conceitos positivos e negativos. Essas avaliações são feitas de forma trimestral, tendo seus resultados dispostos de duas

maneiras. Para estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, é feito um parecer descritivo emitido pelos professores da turma, mostrando a descrição do desenvolvimento das habilidades dos educandos. Já os resultados dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino fundamental em tempo integral e para o ensino médio e ensino médio em tempo integral são expressos por notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sendo a média 7 (sete), ao término de cada trimestre letivo, considerando os pesos abaixo para definição da média anual, junto aos componentes curriculares, também são avaliados por meio de pareceres descritivos.

Nesse contexto, para o cálculo dos resultados do Ensino Fundamental, a partir do 3º ano e do Ensino Médio, tem-se as notas de cada trimestre somadas dividido por 10, sendo considerado aprovado o estudante que possuir média anual maior ou igual a 6 e frequência mínima de 75%. Aos alunos que não atingiram a frequência mínima é ofertado Estudos Compensatórios de Infrequência referente a todas as disciplinas. Aos que não atingiram a média, no final de cada trimestre, é oferecida a recuperação paralela e, caso o estudante não atinja a média anual, é feito o exame ao final do ano.

GRUPO PIBID BIOLOGIA NO IEEOB

O PIBID Biologia tem por objetivo estimular os discentes da licenciatura do curso a seguir na carreira docente. O programa é um vínculo entre a Universidade e o Instituto, trazendo a vivência da escola para os discentes que ainda não obtiveram a experiência completa dos estágios, e trazendo a perspectiva universitária aos alunos. Essa relação é vantajosa para a escola, visto que os pibidianos trazem atividades diferentes e inovadoras para o ambiente escolar, que seriam dificultosas de serem realizadas sem o grupo na sala de aula.

Esta equipe começou a trabalhar na escola desde março de 2023 causando muito impacto em todas as turmas trabalhadas por ela. O PIBID Biologia não apenas contribuiu para o maior aproveitamento das aulas teóricas, por meio do reforço de temas abordados em aulas práticas alternativas, como também instruiu valores éticos e orientações relevantes para vida pessoal dos educandos fora do instituto.

Segundo Cachapuz et al. (2005), o ensino de Ciências nas escolas é essencial e deveria ser direito de todos. Assim, os pibidianos, como professores em formação, exploram alternativas que busquem a melhor assimilação dos assuntos abordados em aulas teóricas.

Por conta do vínculo com a UFSM, os pibidianos conseguiram levar elementos presentes nos laboratórios da instituição para a escola como exemplares de fungos, bactérias e algas, o que não seria possível sem esta intervenção. Por conta disso, os alunos ficaram mais interessados na Ciência e na

educação superior. Além disso, devido a conexão universitária, o grupo foi capaz de levar itens de robótica para o ensino de Ciências e palestras diferenciadas.

A VOZ DO ESTUDANTE (QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO)

Para compreender mais claramente sobre as interações da comunidade escolar do IEEOB, aplicou-se um questionário, de forma anônima, com alunos dos primeiros anos do ensino médio, em um total de 21 estudantes. Este constava com três perguntas, as quais deveriam ser respondidas em forma de escala, de 1 a 5, sendo “1” o mínimo e “5” o máximo. O questionário foi desenvolvido pelos próprios integrantes do grupo PIBID, utilizando um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, o Google Forms.

Os seguintes questionamentos constituíram o formulário:

- 1) Você considera-se ouvido pela instituição? Exemplo: durante o tempo que você esteve e está no IEEOB, o instituto fez mudanças que vocês demandaram.
- 2) O quanto você conhece a história do IEEOB?
- 3) O quanto você acha que o IEEOB está integrado com a cidade? Em relação a eventos, projetos, passeios, entre outros.

Na tabela 1, observa-se a quantidade de respostas em cada uma das opções da escala (de 1 a 5), correspondente a cada pergunta:

Tabela 1 - Dados das respostas ao questionário.

ESCALA (1-5)	PERGUNTA 1	PERGUNTA 2	PERGUNTA 3
1	5	5	2
2	7	5	4
3	6	5	8
4	3	5	5
5	-	1	2

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Ao observar os resultados, pode-se concluir que os estudantes tendem a não (re)conhecer a história da instituição a qual congregam, além de não sentirem-se ouvidos e atendidos. Essas informações refletem a dificuldade da escola em tornar realidade os desejos dos alunos, que prezam por condições melhores de ensino, por qualidade de infraestrutura e recursos didáticos, tais como sala de informática, laboratório de Ciências e recursos audiovisuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto de Educação Olavo Bilac é uma escola pública grande que oferece ensino para centenas de alunos. A razão de uma escola de grande porte dispor de uma educação de qualidade que atende

às necessidades dos estudantes e ainda fazer parcerias com projetos como o PIBID, é uma boa gestão do instituto. Embora o colégio tenha uma ótima administração, os alunos ainda não se sentem completamente satisfeitos nem conhecem completamente a história desse instituto centenário.

O trabalho do PIBID-Biologia dentro da escola tem sido de grande relevância para os estudantes universitários e para os alunos em que têm contato. Ao longo dos meses o projeto já atingiu positivamente as turmas de atuação, ajudando-os a compreender melhor os conteúdos, trazendo curiosidades e novidades para o dia a dia dos estudantes. Além disso, o programa também ajudou os universitários em sua jornada na licenciatura, superando as inseguranças no espaço do professor na sala de aula e melhorando os métodos didáticos.

REFERÊNCIAS

- CACHAPUZ, Antonio *et al.* A Necessária Renovação do Ensino das Ciências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 19-23 p. ISBN 85-249-1114-X.
- FRAGO, Antonio Vñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Instituto Estadual de Educação “Olavo Bilac”. Projeto Político Pedagógico - PPP. Santa Maria. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. [online] Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/pibid>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

RECRUTAMENTO E SELEÇÃO: uma análise na Prefeitura da Serra-ES

Bruna Teodoro Rangel¹; Carlos Henrique dos Santos Teixeira²; Carolaine de Jesus Silva³; Eduarda Fabianny Rodrigues de Souza Silva⁴; Etiara dos Santos Corrêa de Andrade⁵; Frances Aline Borges Lima⁶; João Vitor Santos de Oliveira⁷; Kleydson Moraes das Neves⁸; Regislaine Lopes Ferreira⁹; Skarletty Santana de Paulo¹⁰; Fernanda Matos de Moura Almeida¹¹; Carlos Antonio Leitoguinho Bitencourt¹²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as práticas de recrutamento e seleção adotadas pela Prefeitura da Serra-ES. E como objetivos específicos: fazer um diagnóstico na Prefeitura da Serra-ES no que se refere recrutamento e seleção; estudar cada caso diagnosticado a fim de propor melhorias dos processos. Observou-se que a Prefeitura tem uma equipe para realização de recrutamento e seleção, e divulga suas vagas por meio do diário oficial, sites e jornais. Foi questionado sobre o tipo de exame realizado para o processo de seleção, a única usada é o teste prático. Assim, observou-se que a Prefeitura não realiza teste psicológico, nem dinâmica em grupo. A qualificação profissional, exercício profissional, análise curricular e entrevista, são os principais critérios usados pela prefeitura no processo de recrutamento e seleção.

INTRODUÇÃO

O foco do recrutamento está na busca do candidato para atender cargos que estão vagos, bem como profissionais que tenham competências necessárias para juntos buscarem o sucesso do negócio. No recrutamento externo temos vários meios de divulgar a vaga disponível, buscando escolher os melhores candidatos para a vaga disponível (CHIAVENATO, 2010).

Atualmente, diversos ambientes corporativos recrutam pessoas desqualificadas ou até mesmo sem experiência por determinada área a qual será preenchida pela mesma, um dos fatores disso acontecer é por conta da indicação. Ao receber uma indicação, grande parte das empresas pula uma série de etapas do recrutamento, as quais já sabem que é importante para o preenchimento da vaga oferecida. Não tem problema em receber indicações, pelo contrário, isso é mais palpável à oportunidade de ser recrutado, mas deve também ser qualificado para a vaga oferecida pela instituição, e para isso deve passar em todos os processos de seleção pelo Gestor de Gestão de Pessoas, já explicava Santos (1985).

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as práticas de recrutamento e seleção adotadas pela Prefeitura da Serra-ES. E como objetivos específicos: fazer um diagnóstico na Prefeitura da Serra-ES no que se refere recrutamento e seleção; estudar cada caso diagnosticado a fim de propor melhorias dos processos.

Rede de Ensino DOCTUM

Considerando a importância do processo de recrutamento e seleção nas empresas, e considerando ainda o interesse pela temática, justifica-se a realização desta pesquisa. As empresas são estruturadas pelas pessoas, cabendo a cada uma cumprir seus objetivos, e para tanto, torna-se necessário que essas pessoas se sintam bem, e sejam valorizadas pela empresa.

A partir do diagnóstico realizado pelos alunos, as empresas poderão tomar medidas que visem a melhoria do ambiente de trabalho, fidelizando seus colaboradores de modo que se comprometam mais com as atividades que desempenham.

2. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO CONTEÚDO

O recrutamento é uma das principais etapas para selecionar o profissional melhor qualificado. Com as técnicas de recrutamento torna-se possível, por meio de testes e dinâmicas coletivas, identificar o melhor profissional para a organização (CHIAVENATO, 2010).

O recrutamento é um tipo de atividade importante para qualquer empresa que queira se estabelecer no mercado. Esses são modelos padrões que vão garantir ao setor de Recursos Humanos um plano de construção, que os processos desenvolvidos para o recrutamento e para a seleção tenham como principal objetivo a contratação de melhores funcionários (ROSA, 2021).

A seleção é um processo de comparação entre os perfis dos diversos candidatos à vaga, as exigências do cargo, competências dos candidatos e as condições ofertadas pela empresa. O processo de seleção funciona como um filtro que a empresa busca identificar os profissionais mais talentosos (CAXITO, 2012).

O Setor de Recursos Humanos da instituição possui a responsabilidade de formalizar o recrutamento de pessoas que foram recrutadas e selecionadas para preenchimento das vagas existentes. As atividades de recrutamento e formalização do registro dos recrutados, são comumente conhecidas como se fossem unificadas, porém exercem atividades diferenciadas e igualmente importantes nas empresas (CHIAVENATO, 2004).

Outro ponto de diferenciação importante a ser destacado é que: seleção é o processo de escolha de candidatos para preencher as vagas ofertadas pelas empresas, enquanto recrutamento é o conjunto de

técnicas e procedimentos que visa atrair candidatos potencialmente qualificados para o processo de seleção (CHIAVENATO, 2010).

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e vem trazendo mudanças, principalmente em relação ao recrutamento dentro das empresas. Usando técnicas para analisar os perfis dos candidatos e trazendo bom retorno na escolha daquele com o perfil adequado e que possa contribuir para o sucesso da empresa e atenderem às exigências do mercado de trabalho (PONTES, 2010).

Para seleção de pessoas, é preciso identificar dentro da organização as habilidades necessárias para contratação de determinada função ou cargo, então é necessário que os especialistas da organização tenham essas habilidades pré-estabelecidas (CAXITO, 2012).

No recrutamento pode-se utilizar alguns métodos, sendo um deles a entrevista padronizada, o qual o entrevistador segue uma lista de perguntas pré-elaboradas e o entrevistado fica aberto para responder. Apesar das perguntas serem padronizadas, as mesmas são respondidas livremente, assim o entrevistador colhe os dados e informações coerentes com a vaga que almeja ser preenchida (CHIAVENATO, 2009).

É essencial passar por todas as etapas no processo de recrutamento, seguindo cada passo para a eficiência da seleção, e do desempenho pessoal. Assim, o recrutado desenvolverá como desejado pela empresa, a fim de somar e crescer na instituição. Passando pela seleção corretamente, a margem de erros é muito menor pela insatisfação de ambos (PONTES, 2010).

É muito importante saber como o entrevistado lida com pessoas, como é seu comportamento e posicionamento diante de um grupo. Afinal, quando a vaga é voltada para gestão, coordenador, supervisor e vagas disponíveis para setores similares, são essenciais em suas características o seu desenvolvimento como líder. Para isso pode-se utilizar a dinâmica em grupo, uma entrevista onde leva o mesmo a ser avaliado pelas suas atitudes práticas no momento atual. Vale ressaltar que, nessa etapa de recrutamento pode ser mais de um entrevistado sendo avaliado no mesmo instante, na maioria das vezes são todos do grupo (SILVA; NUNES, 2002).

Atualmente, diversos ambientes corporativos recrutam pessoas desqualificadas ou até mesmo sem experiência por determinada área a qual será preenchida. Um dos motivos disso acontecer, é por conta da indicação. Ao receber uma indicação, a grande parte das empresas pula várias etapas de recrutamento, as quais já sabem que são importantes para o preenchimento da vaga. Não tem problema em ser indicado, pelo ao contrário, isso é mais palpável a oportunidade de ser recrutado, mas deve também ser

qualificado a tal vaga oferecida pela instituição, para isso deve passar em todos os processos de seleção pelo Gestor de Gestão de Pessoas (SANTOS, 1985).

Santos (2015) orienta que escolher as pessoas certas é um dos passos para o sucesso da gestão de pessoas, com os métodos direcionados, o recrutador tende a escolher aquele com o perfil mais próximo e adequado para a vaga descrita pela empresa, usando métodos de gestão para conhecer mais a fundo o entrevistado e saber se o mesmo tem potencial e se a sua descrição combina com a empresa. Uma contratação mal feita afeta a organização e rotina da empresa e até mesmo nos custos da empresa. Fazer uma contratação errada pode sair caro!

O serviço público atrai muitas pessoas por ser muito amplo nas suas áreas e negócios fazendo com que o número de pessoas interessadas seja grande. A instabilidade financeira é um fator relevante nessa atividade aos interessados a passar pelo processo do concurso público. Os serviços públicos são representados em diversas áreas: segurança, saúde, educação, cultura, administração pública, lazer entre outros. A busca por estes profissionais deveria ser mais criteriosa, pois o processo de seleção representa um esforço e um custo muito importante, os acertos evitarão problemas e custos desnecessários, contribuindo, entretanto, para empregados integrados e produtivos (SANTOS, 2015).

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos métodos descritivo, bibliográfico e de levantamento, tendo seguido as seguintes etapas de desenvolvimento:

- Definição dos temas de estudo;
- Levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido;
- Elaboração da parte teórica – pesquisa bibliográfica;
- Elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado para diagnóstico no Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura da Serra e Secretaria de Administração;
- Aplicação do instrumento de coleta de dados (diagnóstico);
- Análise dos resultados;
- Conclusão com proposta de ações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi aplicado o questionário na Secretaria de Administração e Recursos Humanos, a funcionária responsável pelo setor, que possui vínculo há 13 anos com a Prefeitura.

Observou-se que atualmente a Prefeitura tem uma equipe exclusiva para realização de recrutamento e seleção. Com base na análise feita, demonstra-se que a Prefeitura tem desempenhado um bom trabalho para atender à necessidade do seu processo. Durante a pesquisa observou-se que os métodos que a prefeitura utiliza para divulgar suas vagas de emprego disponíveis são por meio do diário oficial, sites e jornais, e dessa forma toda a população fica informada sobre as vagas disponíveis.

Foi questionado também qual o tipo de exame realizado para o processo de seleção dentre todas as opções de resposta indicadas, a única usada é o teste prático. Com essa resposta pode-se observar também que a Prefeitura não realiza teste psicológico, nem dinâmica em grupo, e estes são fatores relevantes para atuar em uma área pública. A qualificação profissional, exercício profissional, análise curricular e entrevista, são os principais critérios usados pela prefeitura no processo de recrutamento e seleção por exemplo: Títulos, Especialização e Cursos dentro do cargo pretendido, experiência Profissional dentro do cargo pretendido, análise e estudo do currículo enviado pelo responsável do processo e a entrevista que é feito pelo Departamento de Recursos Humanos ou o coordenador do cargo que foi divulgado. Seu processo de Recrutamento e Seleção conta com vários veículos de divulgações, diversidade de gênero e acessibilidade.

Resta frisar a importância do recrutamento interno para valorização do profissional, visando o crescimento profissional e do próprio órgão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAS, A. A. A.; ANDRADE, R. O. B. de. Gestão Estratégica de Pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CAXITO, Fabiano de Andrade. Recrutamento e seleção de pessoas. 1. Ed. rev. e atual. Curitiba: Iesde Brasil, 2012.

CHIAVENATO, I. Recursos humanos: o capital humano das organizações: São Paulo, Atlas: 2004.

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações, 3ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CHIAVENATO, I. Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal: como agregar talentos à empresa. 7ª

ed. rev. e atual. São Paulo: Manole, 2010

PONTES, B. R. Planejamento, Recrutamento e Seleção de Pessoal. São Paulo: LTr, 2010.

ROSA, L. G. Recrutamento e seleção: A importância da organização de gestão de pessoas. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 06, Março de 2021.

SANTOS, O. de B. Seleção de Pessoal. In: Psicologia aplicada à orientação e seleção de pessoal. 9. Ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

SANTOS, T. S. Universidade central de recursos humanos - UCRH, 2015.

SILVA, M. L. da; NUNES, G. da S. Recrutamento & Seleção de Pessoal. São Paulo: Érica, 2002.

REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DA INTERCULTURALIDADE E SABERES LOCAIS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

Lucas Leal da Silva¹, Erick Batalha de Souza², Gustavo Pinheiro Praia³, Elaine Macedo de Jesus⁴,
Leonardo Fonseca⁵

RESUMO

Situado no amplo campo do debate sobre a formação de professores, este trabalho tem como objetivo pesquisar os fundamentos teóricos e produções bibliográficas sobre a interculturalidade e os saberes locais na formação docente, sobretudo no contexto da Amazônia. Tendo em vista os desafios enfrentados pelos docentes neste contexto, foram construídas reflexões acerca do papel da interculturalidade e os saberes na educação. Diante das muitas pressões para a homogeneização cultural apontamos como a pluralidade pode se apresentar com uma vantagem para o enfrentamento das problemáticas da atualidade se vista pela ótica da interculturalidade levando em conta a valorização dos saberes locais, tornando assim a escola um lugar de diálogo e intercâmbio de saberes, superando os preconceitos e pautando-se em inclusão e respeito mútuo.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Saberes Locais; Amazônia.

REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DA INTERCULTURALIDADE

Na atualidade muitas questões permeiam a formação e o exercício docente em que se configuram barreiras para a educação, podemos apontar o retrocesso da tendência da pedagogia tecnicista com ênfase na produção que atende às políticas educacionais do neoliberalismo, a crescente violência no âmbito da escola e ainda o movimento de globalização em conjunto com o desenvolvimento acelerado das diversas tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano, tudo isso somado aos múltiplos sujeitos e os espaços pluriculturais que devem ser trabalhados nos currículos escolares. (CANDAU, 2020)

Quando migramos esse debate para o contexto amazônico que é composto por grupos étnicos indígenas, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, emigrantes, e todos esses povos carregam seus saberes tradicionais, é necessário refletir sobre uma educação que possa incluir todos esses atores e seus saberes através do intercâmbio de conhecimento intercultural que combata a hegemonia do saber ou a homogeneidade cultural.

O grande desafio é criar um ambiente de igualdade, mesmo com diferentes culturas em que uma não precise subalternizar a outra, tendo em vista o fator da pluralidade não como um problema, mas uma vantagem para a resolução das barreiras existentes, e este talvez seja o maior dos desafios da interculturalidade e da educação intercultural, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades atuais, mas trabalhar com e intervir neles.

Tubino (2005, p. 2), filósofo, peruano e especialista nesta temática, afirma que a interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem em um país. Propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza. Este autor diferencia o termo segundo os contextos de referência em: interculturalidade descritiva ou explicativa; interculturalidade como princípio normativo; como fortalecimento da identidade étnica e numa perspectiva éticopolítica.

A interculturalidade desempenha um papel fundamental nas escolas, pois contribui para uma educação mais inclusiva e enriquecedora, principalmente na valorização da diversidade evitando a discriminação e o preconceito no aprendizado mútuo que permite aos alunos compartilhar suas experiências culturais, conhecimentos e perspectivas uns com os outros, desenvolvimentos de habilidades sociais ao interagir com colegas de diferentes origens culturais e aprendem a se comunicar e colaborar de maneira respeitosa e eficaz.

Em consonância, Candau (2014) destaca as resultantes da interculturalidade na educação para entendermos as transformações de paradigmas gerados a partir da educação intercultural, que posiciona-se como:

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014).

Tanto os alunos, como os professores e os demais integrantes da comunidade escolar e circunvizinhança são beneficiadas com o espaço de pluralidade que é criado. A interculturalidade é um conceito que se refere à interação e ao diálogo entre diferentes culturas. É a valorização e o respeito pela diversidade cultural, promovendo a troca de conhecimentos, ideias e experiências entre pessoas de diferentes origens culturais.

A interculturalidade busca promover a compreensão mútua e a convivência pacífica entre culturas, reconhecendo que cada uma tem sua própria visão de mundo e suas práticas culturais. É um caminho para superar estereótipos e preconceitos, permitindo que as diferenças sejam celebradas e enriqueçam a sociedade como um todo.

Através da interculturalidade, podemos construir sociedades mais inclusivas, justas e harmoniosas. Dessa forma é importante destacar que ela mobiliza processos dinâmicos em várias direções, cheios de criatividade e tensões e em permanente construção. Processos enraizados nos diversos universos socioculturais atuais, caracterizados por relações de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Ainda que a educação intercultural se apresente como ferramenta que promove diálogo entre as diferenças e uma estratégia para transpor as barreiras existentes na educação, este processo ocorre paulatinamente e transpassa as práticas pedagógicas, como afirma Fleuri (2002):

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas (2002, p.11).

Refletir criticamente sobre a educação e suas variantes não é uma tarefa simples, mas é necessário pensar a interculturalidade como uma utopia a ser alcançada, e como conceitua Najjar (2006), não como algo impossível e fora da realidade que não se vale a pena debater, mas como “[...] objetivos pelos quais vale a pena dedicar nossas vidas, nossos esforços cotidianos. [...]Perseguindo utopias, construímos caminhos para um mundo diferente do presente, para uma sociedade inclusiva e solidária” (NAJJAR, 2006, p. 4).

Todavia isto não deve dilatar a determinação e anseio por uma educação heterogênea que legitima as diferenças e compartilha saberes que somem na formação mútua dos sujeitos envolvidos nesta troca. Com toda riqueza cultural amazônica, as salas de aula se tornam férteis incubadoras de ideias que irão revolucionar a educação através da participação ativa de professores e alunos na construção de uma escola sem preconceito e discriminação, preparando indivíduos para se tornarem cidadãos globais, capazes de se adaptar e interagir em um mundo cada vez mais multicultural.

Nesta direção, Candau (2020) afirma que a interculturalidade vai se configurar em uma vantagem ao invés de um problema, pois potencializa os processos de uma aprendizagem significativa e desenvolvedora de uma emancipação social, a autora assevera que:

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação

social. (CANDAU, 2020, p.40)

Isso significa aprender a apreciar e respeitar as diferenças, a lidar com os desafios da diversidade cultural e a contribuir para uma sociedade mais justa e harmoniosa. Esse ato de pensar criticamente gera emancipação das estruturas pré-estabelecidas e empodera o docente na formação da sua identidade docente. A interculturalidade nas escolas ajuda a criar um ambiente educacional mais inclusivo, promovendo o respeito, a compreensão mútua e a valorização da diversidade cultural.

REFLEXÕES SOBRE SABERES LOCAIS

O conceito de saberes locais trata-se da aprendizagem adquirida das experiências vividas, desta forma, eles formam uma base para o conhecimento local, minimizando a distância entre cultura científica e cultura local, como afirma Sithole (*apud* Camule, 2006) “o saber local é aquele que se adquire ao longo da experiência da vida e, é, o produto da interação entre seres humanos em função de contextos culturais específicos de cada povo” (p.70).

Especificamente no Amazonas sabe-se que há uma grande gama de saberes locais, propiciados pelo compartilhamento de conhecimentos dos povos indígenas, e também pelos moradores ribeirinhos, no qual repassam esses elementos formadores da nossa cultura de geração em geração. Devido a este fato ressaltamos a importância da formação docente para o ensino educacional amazônico valorizando os saberes locais, pois somos possuidores de um grande patrimônio cultural, justamente este saber amazônico, que deve ser privilegiado no ensino.

Geertz (1997) em sua definição de saberes locais analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo o autor, o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos socioculturais, a economia, a imaginação, a moral das comunidades que funcionam à luz da cultura local, portanto, do saber local.

Muitos são os desafios que educadores da região do Amazonas encontram na hora de implementar uma educação mais ativa, especialmente quando colocado em pauta os saberes locais na educação amazônica. Justamente porque os saberes locais são os conhecimentos e práticas desenvolvidos por

comunidades e grupos específicos em determinados lugares. Eles são construídos ao longo do tempo por meio da vivência e experiência cotidiana das pessoas em seu ambiente cultural e geográfico.

Esses conhecimentos são transmitidos oralmente através de tradições, expressões artísticas, medicina tradicional, manejo de recursos naturais, entre outros. (Moreira e Candau, 2008). Todavia, reconhecer que os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem, nos parece central quando estamos falando de formação docente. No entanto, reconhecer os saberes locais vai muito mais além do que somente mostrar sua importância, saber trabalhar com eles e reconhecer que cada cultura possui conhecimentos únicos e valiosos que podem contribuir para o desenvolvimento de soluções sustentáveis e para a promoção de uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais.

Ao promover a interculturalidade e valorizar os saberes locais, é possível construir um ambiente de diálogo e aprendizado construtivo favorecendo a troca de conhecimentos e o fortalecimento das identidades culturais. Além disso, a valorização dos saberes locais contribui para a preservação da diversidade cultural e para a promoção de práticas inclusivas e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Moreira e Candau (2008), “[...] no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (p.16). Dessa forma, Moreira e Candau (2008) que as questões culturais e seus saberes, são ferramentas indiscutivelmente indispensáveis aos professores e educadores que atuam em salas de aula, pois, fazer com que eles entendam o real valor do conhecimento popular é algo de extrema importância.

Contudo, muitas das vezes tal modalidade se torna algo difícil de se aplicar, pois, muitos educadores da região amazônica estão presos em um estilo padrão de ensino tradicional e, por conta disso, muitos desses educadores não conseguem distinguir de uma maneira mais lógica como se utilizar os saberes locais dentro da sua área de trabalho.

Diante disso, Freire (2003) vai dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Como já afirmamos, nossa região é rica tanto de cultura quanto de saberes, sendo assim, muitos educadores podem aprender a utilizar os saberes

locais, produzindo a partir da criatividade a possibilidade de maior identificação dos alunos com o contexto em que vivem interrelacionando com o contexto escolar. Dessa forma, o trabalho docente a partir de uma metodologia intercultural e pela promoção dos saberes locais desempenhará uma função essencial na vida dos jovens e professores na Amazônia, contribuindo para uma educação mais contextualizada, inclusiva e sustentável.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014.
- _____. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar Edição Especial** N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44
- FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NAJJAR, Jorge. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. Movimento - **Revista de Educação**, n. 13, 2006.
- TUBINO, Fidel. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano**. Lima: mimeo, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A SUBJETIVIDADE DAS PESSOAS COM TEA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Sarah Ellen Silva e Sousa¹, Josilene Alencar Félix², Maria Vandia Guedes Lima³, Elizabeth Alves do Nascimento⁴, Antonia Francieuda Pinheiro Cavalcante⁵

RESUMO

O presente trabalho discute a subjetividade dos sujeitos com TEA no processo de inclusão escolar. Tem como foco averiguar como se configuram, entre os anos de 2018 e 2023, as publicações científicas nacionais e internacionais de língua espanhola e portuguesa sobre a subjetividade dos sujeitos com TEA no processo de inclusão escolar. Trata-se de uma revisão integrativa utilizando-se das bases de dados do Scielo do Google Acadêmico para a coleta de dados, recorrendo dos descritores “subjetividade”, “autismo”, “inclusão”. De acordo com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão chegou a um total de dezesseis artigos. Assim, podemos considerar a importância de refletir sobre o “respeito” da subjetividade dos sujeitos com TEA no processo de inclusão escolar, pois a consideração da subjetividade do sujeito se constitui como uma postura de compreensão e enfrentamento das percepções sociais cristalizadas e/ou mitos que ainda perduram para “alguns profissionais” da educação e saúde.

Palavras-chave: autismo, subjetividade, inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a questão da subjetividade dos sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão escolar, bem como os efeitos dos estereótipos cristalizados decorrentes do laudo médico para as práticas educacionais inclusivas a partir dos conhecimentos teóricos das áreas da psicologia e da pedagogia. Buscando evidenciar a importância de considerar o respeito da subjetividade do sujeito e a sua construção histórico cultural no processo de ensino e aprendizagem no percurso escolar, discutiremos a temática com o enfoque da revisão integrativa.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM-5) indica o autismo como um dos transtornos do neurodesenvolvimento (F84.0) descreve os critérios diagnósticos nos quais evidenciam: A- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e B-. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Traz nova

¹ Psicóloga e pós graduanda do curso de psicopedagogia

² Professora da Educação Infantil e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Ceará (UECE)

³ Mestranda do curso de Sociobiodiversidade e Sustentabilidade da UNILAB. E-mail: profavandialedes@mail.com

⁴ Formada em Letras pela UFC- E-mail: bethean13@gmail.com

⁵ Geógrafa e mestranda da UNILAB

nomenclatura para os graus do transtorno. O que antes conhecíamos como leve, moderado e severo, atualmente é apresentado no manual como níveis de gravidade e estão indicados como nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial).

A maioria das pesquisas atuais entende o autismo como um transtorno do desenvolvimento e explica suas causas como origens orgânicas com disfunções ou características anatômicas, fisiológicas e genéticas específicas (ASSUMÇÃO JUNIOR; KUCZNSKI, 2007).

O estudo do TEA através da conjectura da subjetividade elaborada por González Rey (2007, 2011) em uma perspectiva histórico-cultural oferece um novo referencial teórico e epistemológico para entender esse indivíduo e sua multiplicidade de diversidades e um pouco para distingui-lo do ponto de vista biológico, o que indica que as características são devidas à função cerebral insuficiente ou à presença ou ausência de genes. Eles não questionam a diferença e a importância desses estudos, mas destacam que às diferenças entre os indivíduos, sem exceção dos sujeitos com TEA, fazem parte da constituição subjetiva de cada um, mesmo quando se considera como a sociedade da qual o você, como indivíduo, também participa.

A teoria da subjetividade na perspectiva proposta exige uma reflexão profunda sobre os processos de constituição dos indivíduos que devem estar vinculados às experiências vividas, que podem se tornar compreensíveis por meio de uma integração de processos subjetivos vinculados às questões individuais e sociais significativas. O desenvolvimento é único valiosamente, a proposta de González Rey (2007, 2011), que tem como foco o estudo da subjetividade humana, é apresentada como uma possibilidade de analisar a diversidade humana a partir dessa perspectiva, em sua constituição como sujeito, e também entender os transtornos do espectro autista como um processo subjetivo o qual não pode ser separado das experiências sociais e culturais que cercam as pessoas.

Tavares (2012) delibera barreiras de atitude como barreiras criadas, mantidas e reforçadas pelo comportamento social, incluindo a omissão e desconfiança de imagens de pessoas com deficiência ou situações vulneráveis ao longo da história da humanidade, porque se relaciona com a influência e percepções das pessoas criando desrespeito, restrições e incapacidade de se formar como cidadãos sociais.

Levando em consideração a importância do tema e as lacunas no que concerne à subjetividade das pessoas com TEA no processo de inclusão escolar estabelecemos como objetivos refletir sobre a subjetividade das pessoas autistas no processo de inclusão escolar; definir TEA e Subjetividade e avaliar o processo de inclusão escolar. Para alcançar esses objetivos, utilizamos artigos científicos de duas

plataformas (SciELO com seis artigos e Google acadêmico com dez). O tipo de estudo é de revisão integrativa a qual se adequa ao objetivo proposto da pesquisa: refletir a subjetividade das pessoas com TEA no processo de inclusão escolar.

MÉTODO

Este artigo refere-se a uma revisão abrangente da literatura sobre bases científicas no campo da saúde e educação por meio de um levantamento de publicações científicas qualitativas sobre a subjetividade de pessoas com TEA no processo de inclusão escolar.

Uma revisão integrativa da literatura permite uma explanação mais ampla sobre o mesmo tema. Por meio desse método, é possível analisar dados de pesquisas sobre determinado tema de forma sistemática e ordenada, trabalhando em conjunto para o desenvolvimento do conhecimento na área em estudo. (ROMAN FREELANDER 1998). "Dados da literatura teórica e empírica além de combinar múltiplos objetivos" (SOUZA, SILVA, CARVALHO-VERMELHO, 2010, p. 103). E a análise qualitativa busca interpretar e analisar com a maior precisão possível a lógica interna dos sujeitos que estuda e percebe sua veracidade (MINAYO, 2012).

Como diretriz para a revisão da enquête foram definidos os seguintes métodos: identificação do tema. Pesquisa da literatura sobre estudos, avaliação, análise e relatórios de dados, apresentação e conclusão. Para iniciar o estudo, procuramos responder à questão norteadora: como se caracterizaram, nos últimos cinco anos, as publicações científicas nacionais e internacionais em espanhol inglês e português sobre a subjetividade de pessoas com TEA no processo de inclusão escolar?

Para responder o questionamento, realizamos o processo de enquête, coleta, seleção e sistematização dos artigos seguindo a seguinte ordem: os artigos foram buscados nas bases de dados virtuais SciELO (seis) e Google Acadêmico(dez). Também foi utilizada a combinação dos descritores autônomos e disponíveis em Saúde e Educação: Subjetividade, Transtorno do Espectro Autista Inclusão Escolar, empregados separadamente ou combinados - o uso do operador booleano AND - para alcançar o maior número de produções científicas. Os filtros foram logrados conforme os critérios de inclusão e exclusão. A partir do cruzamento dos descritores, os artigos achados foram selecionados por meio dos critérios de inclusão: artigos completos em periódicos, publicados entre 2018 a 2023 (cinco anos), redigido no idioma Português, Inglês e Espanhol, e; aqueles que se apresentam como objeto central do estudo de TEA e subjetividade ou características e inclusão escolar. Foram excluídos os artigos incompletos, as monografias, dissertações e

teses, os publicados antes de 2015, os que não eram de domínio público, as repetições ou duplicados e aqueles que não são pertinentes ao tema da pesquisa.

Posteriormente a leitura dos títulos e resumos, os artigos foram escolhidos obedecendo os critérios de inclusão e exclusão, foi efetuada a leitura na sua plenitude das publicações e em seguida foram estruturadas em duas tabelas que serão apresentadas nos resultados.

RESULTADOS

O cruzamento dos descritores mostrou grande alcance de artigos científicos, (quinhentos e cinquenta artigos). Devido os critérios de inclusão e exclusão apenas dezoito foram selecionados. Os escolhidos foram lidos na íntegra.

A **figura 01** apresenta o fluxograma do procedimento de seleção dos artigos. Nomes dos autores, as bases de dados e os períodos

Artigos	Autor/es	Bases	Anos
1 Autismo na Adolescência uma Revisão Integrativa da Literatura	Fabiana Serbai; Elis Maria Teixeira Palma Priotto.	Scielo	22021
2 Empatia Afetiva e Cognitiva no Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Revisão Integrativa da Literatura	Sarah Aline Roza; Sandra Regina Kirchner Guimarães.	Scielo	22021
3 Relações Fraternais e Autismo: Uma Revisão Integrativa da Literatura	Emily Aiumi Buraseska Reis; Ingrid Lohane da Silva; João Rodrigo Maciel Portes.	Scielo	22021
4 Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores	Síglia Pimentel Höher Camargo; Gabrielle Lenz da Silva; Renata Oliveira Crespo; Calleb Rangel de Oliveira; Suelen Lessa Magalhães.	Scielo	22021
5 As Experiências de Famílias com Filhos Autistas: Uma Revisão Integrativa da Literatura	Brenna Braga dos Anjos; Normanda Araújo de Moraes.	Scielo	22021
6 Trabalho em Equipe Interprofissional no Atendimento à Criança com Transtorno do Espectro do Autismo	Clariana Andrioli Romeu; Rosana A. Salvador Rossit.	Scielo	22022
7 O uso de medicamentos e métodos de intervenção em pacientes diagnosticados com TEA	Djirla de Fátima Alves Amorim; Luis Felipe Mota Santos; Maria Estela de Alencar Costa; Patrícia Carvalho Coelho; Prof. Dr. Bruno da Silva Gomes.	Google Acadêmico	22022

8 Autismo: Uma Revisão Integrativa	Ana Clara Vieira Viana; Antonio Augusto Emerik Martins; Izana Carla Ventura Tenso; Kassia Isabel Barbosa; Natália Maria Riêra Pimenta; Bruna Soares de Souza Lima.	Google Acadêmico	22020
9 Identificação de ferramentas para rastreio do transtorno do espectro autista em adolescentes escolares: uma revisão integrativa	Arend, Márcia H. R. D. F.; Balki, Rodrigo de S.; Maciel, Eduardo T. Graup, Susane.	Google Acadêmico	22022
10 Autismo, Níveis e suas Limitações: Uma Revisão Integrativa da Literatura.	Marielle Flávia do Nascimento Araújo; Isabella Korina dos Santos Barbosa; Ariany Thauan Pereira de Holanda; Cleide Santos de Moura; Julia Bryana de Barros Santos; Vitória Sousa da Silva; Isabel Torres dos Santos; Joysy Kynberlyn Gomes Campelo; Alexandro Gomes da Silva; Évne Maria do Nascimento Silva.	Google Acadêmico	22022
11 Benefícios da análise do comportamento aplicada para a intervenção precoce no Transtorno do Espectro Autista-TEA	Suyane Santana Cavalcante; Flávia Beatriz Piaulino Costa; Loma Fernanda de Oliveira Rocha; Rodrigo Feitosa de Oliveira Correia; Geovanna Mirella Palmer Lustosa; Nilara Cardoso Pereira Viana.	Google Acadêmico	22023
12 Intervenções com pais de crianças com autismo e os impactos no desenvolvimento: uma revisão integrativa da literatura	Carla Fernandes Pimenta.	Google Acadêmico	22021
13 Psicologia Escolar e inclusão de alunos(as) autistas: Desafios no contexto brasileiro	Gilson Gomes Coelho; Adriana Nunes da Cruz.	Google Acadêmico	2023
14 Transtorno do Espectro Autista infantil e os desafios familiares: revisão integrativa de literatura	FARIAS, João Victor de Almeida; SANTOS, Kimmy Amâncio Silva; SILVA, Maiara Maria da; MENDES, Noemi Thomé; LIMA, Rita Maria Santos; SILVA, Thalia Lima da; REIS, Monique Carla da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina.	Google Acadêmico	2023

15 Práticas de inclusão de alunos autistas na educação infantil: do lúdico ao uso do Software	Cláudia Lílian dos Santos; Celso dos Anjos Junior; Davi Milan; Fábio Luiz Mação Campos.	Google Acadêmico	22023

Fonte: elaboração própria

A figura 02- mostra as palavras-chave, objetivos e resultados dos artigos selecionados.

Palavras-chave	Objetivos	Resultado
1 Transtorno do espectro autista, adolescência, comportamento, inteligência.	Construir uma revisão integrativa sobre o TEA na adolescência caracterizando ao longo dos últimos cinco anos as publicações científicas nacionais e internacionais de língua espanhola e portuguesa sobre adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista com ênfase na inteligência e comportamento.	Deixou claro a importância de se investigar esse tema e ampliar as pesquisas tanto no âmbito nacional como internacional.
2 Autismo. Empatia. Empatia afetiva. Empatia cognitiva.	Investigar a empatia, em seus componentes cognitivo e afetivo, em indivíduos com TEA e fatores associados	Uma das formas de contribuir com a Educação Especial brasileira é trazer novas perspectivas e realizar um exame crítico da empatia em pessoas com diagnóstico de TEA, no intuito de desvelar os mecanismos responsáveis pelos déficits empáticos.
3 Autismo, relação fraternal, experiência.	Levantar a produção científica sobre a percepção do irmão neurotípico na relação fraterna com o irmão com autismo	Necessita de investimentos em estudos longitudinais que busquem a percepção desses irmãos por um longo período de tempo, em diferentes idades e momentos da vida. Investimento em pesquisas com irmãos adultos, já que estes podem ser os cuidadores principais no futuro próximo, pois notou-se que a faixa etária predominante foram com crianças e adolescentes

4 Inclusão; autismo; formação continuada de professores.	Investigar, em caráter exploratório, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico médico prévio de TEA em situação de inclusão na escola comum	A necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.
5 Autismo, TEA, Família, relações familiares, resiliência.	Realizar uma revisão integrativa de literatura sobre a temática do autismo e da família, visando analisar a produção científica nacional e internacional existente sobre o tema no período de 2013 a 2020.	Apontam que a família necessita de maior suporte com relação ao casal e aos outros filhos para a superação das dificuldades. Desta forma, é imprescindível tomar a família como campo de intervenção para fortalecer os vínculos familiares, ampliar a rede de apoio e facilitar os processos terapêuticos em torno da pessoa com autismo
6 Relações interprofissionais. Equipe. Saúde. Educação. Autismo	Analisar as publicações com foco na colaboração interprofissional no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	Os profissionais necessitam de formação específica, de modo a compreenderem o trabalho interprofissional como um processo dinâmico no qual as diferentes profissões devem trabalhar de modo integrado para identificar as demandas, construir os planos de intervenção e (re)conhecer os papéis e as responsabilidades dos profissionais da equipe.
7 Autismo, Medicalização, Crianças, Intervenção, TEA	Discutir o uso de medicamentos, os métodos de intervenção e a importância da atuação dos profissionais no tratamento dos pacientes diagnosticados com TEA	Deixou claro o quanto é importante conhecer a respeito do Transtorno do espectro autista, buscando entender o processo de socialização do mesmo, a importância da família no processo terapêutico e o quanto é eficaz a atuação dos profissionais, dentre eles, o Psicólogo e o Terapeuta Ocupacional

8 Autismo; Família; Conhecimento; Tratamento.	Apontar os avanços científicos em relação do diagnóstico e tratamento dos pacientes esclarecendo os fatores inerentes ao convívio familiar dos mesmos	Apesar da relevância do tema, ainda é escasso o número de publicações científicas sobre o cuidado com os pacientes com TEA tomando como base as perspectivas de seus parentes. E apesar da existência de numerosos casos, os milhões de brasileiros autistas ainda apresentam dificuldades no estabelecimento de tratamento adequado.
9 Transtorno do Espectro Autista. Instrumento de Triagem Cognitiva. Educadores. Profissional Saúde	Analisar a existência de ferramentas de rastreio para TEA em adolescentes, que possam ser adotadas por profissionais da área da educação e área da saúde	Ainda existam possíveis lacunas acerca de ferramentas para rastreio em adolescentes em TEA que não foram exploradas. Ademais, os estudos encontrados demandaram resultados de diversos contextos em se tratando de neurodesenvolvimento.
10 Autismo; Saúde mental; Comportamento	Identificar na literatura científica quais os níveis do transtorno de espectro autista, bem como suas limitações na sociedade em dias atuais.	O profissional e a família devem manter o cuidado e visão holística, analisando o indivíduo como um todo e aplicando boas maneiras de forma ética para que se promova o avanço dentro da limitação de cada pessoa com transtorno de espectro autista.
11 Autismo; Transtorno do Espectro Autista; Intervenção com pais.	Avaliar, a partir de uma revisão integrativa da literatura, os efeitos de intervenções psicológicas com pais de crianças com autismo	Seria interessante utilizar mais plataformas de busca, assim seria possível analisar mais pesquisas em relação ao tema e descrever um panorama mais fidedigno em relação à intervenção com pais de crianças com TEA no Brasil.
12 Análise do Comportamento Aplicada; Transtorno do Espectro Autista; Diagnóstico Precoce.	Compreender a atuação do método ABA no auxílio e desenvolvimento de crianças que vivem no espectro.	Faz-se imprescindível a necessidade de mais pesquisas que abordem a temática discutida, visto que é preciso analisar como a análise do comportamento Aplicada pode beneficiar na intervenção precoce no transtorno do Espectro Autista e as publicações que discorrem, sobretudo, a pesquisas recentes.

13 Inclusão Escolar; Psicologia Escolar; Escola Regular; Autismo	Investigar os processos e práticas inclusivas de alunos autistas na escola regular de ensino	Observou-se que essa área ainda é pouco investigada pela psicologia, por isso se torna necessário que esse campo teórico seja mais enriquecido com estudos realizados com a perspectiva da psicologia, como uma forma de expandir, produzir e reproduzir conhecimentos
14 TEA, Diagnóstico, Relações familiares	Investigar na literatura os desafios encontrados no cotidiano de famílias de crianças com TEA	Mostram que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista pode afetar o comportamento e as relações familiares, uma vez que novas e diferentes dificuldades aparecem para a família, ao ter que lidar com o conjunto de características, não se sentem preparados para lidar com o assunto e todo a mudança de rotina que passam a enfrentar, para ofertar o cuidado ao seu filho
15 Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Pedagógica; Inclusão; Educação Especial; Educação Infantil	Levantar intervenção didática realizada por educadores no processo de inclusão de educandos autistas durante a educação infantil.	Observou a grande importância das intervenções pedagógicas frente às demandas atuais, e que a abordagem com o material lúdico é o mais utilizado, mas existem outras intervenções mais efetivas.

Fonte: elaboração própria

Na revisão trazida neste estudo foram encontrados alguns artigos repetidos nas duas bases de dados e outros escritos nos três idiomas (Português, Inglês e Espanhol). Todos os selecionados são de domínio público.

Respeitando os objetivos e critérios adotados para a construção do estudo, detalhou-se no conhecimento da subjetividade das pessoas com TEA e como se dá o processo de inclusão delas.

Diante dos artigos analisados ficou evidente que a inclusão do sujeito autista no âmbito escolar necessita de mais pesquisas sobre a temática tanto no âmbito nacional como internacional para que possibilite novas perspectivas e exames mais precisos sobre o transtorno, que a visibilidade sobre TEA deve ser maior, assim as famílias poderão ter um suporte maior e um olhar mais efetivo na formação continuada dos professores buscando proporcionar a esses conhecimentos que venham ajudá-los com a intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão evidenciou a importância de refletir sobre o “respeito” da subjetividade dos sujeitos com TEA no processo de inclusão escolar. O que deixou claro que a consideração da subjetividade do sujeito se constitui como uma postura de compreensão e enfrentamento das percepções sociais cristalizadas e/ou mitos que ainda perduram para “alguns profissionais” da educação e saúde.

O desenvolvimento subjetivo é um processo contínuo e persistente de vários quadros subjetivos. criados nos mais diversos espaços sociais. Os indivíduos avançam encontrando desafios que envolvem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que de alguma forma afetam diferentes áreas da vida. Um indivíduo diante de uma situação de conflito parece ser o sujeito dessa situação, ao passo que outros são subordinados e passivos a ela. É um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há esfera da vida ou tarefa que possa ser apontada como a única fomentadora do desenvolvimento.

Portanto, de acordo com a compreensão dos referenciais teóricos utilizados, para o efetivo processo de inclusão escolar desses sujeitos é necessário mais pesquisas nacionais e internacionais sobre a temática, além de “repensar” as formações iniciais e continuadas dos professores a fim de garantir o direito de uma educação de “qualidade” para todos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico. DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F.B.; KUCZNSKI, E. Conceito e diagnóstico. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR; KUCZNSKI, E. Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2007. p. 1-17.
- LEITE, F.; MARTINS, C. da S. L. Inclusão escolar: barreiras atitudinais enfrentadas na aprendizagem. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v.10, n.1, 2018.
- MINAYO, M. C. de S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n.3, 2012. Disponível em <Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 10 ago. 2023.
- OLIVEIRA, P.; ZUTIÃO, P.; MAHL, E. Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum. In: SEABRA, Magno Alexon Bezerra (Org.) Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos,1 ed. metodológicos e educacionais [recurso eletrônico]/ [org.] Magno Alexon Bezerra Seabra, - 1 ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso digital doi.org/ 10.37008/978-65-87204-87 1.27.20
- ROMAN, FRIEDLANDER, 1998ROMAN, A. R.; FRIEDLANDER, M. R. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. Cogitare Enfermagem, Curitiba, vol. 3, núm. 2, p.109-112, 1998.

Disponível em: <Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44358> >. Acesso em: 10 ag. 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R.. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, p. 102-106, 2010. Disponível em: < disponível em: https://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf >. Acesso em: 10 ago. de 2023.

TAVARES, F. S. S. Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação. (PPGE/UFPE). 2012. 595f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Felipe Maia de Assis¹, Mateus de Macedo²

RESUMO

O presente artigo visa discorrer sobre acerca da formação étnico racial de crianças da educação infantil, tal temática faz-se necessário uma vez que é nesta fase do desenvolvimento que as crianças estão se reconhecendo enquanto sujeitos sociais percebendo-se como parte fundamental de um processo em que sua autoafirmação favorece a luta contra discriminação e preconceito. Para melhor compreensão da temática buscou-se enfatizar alguns documentos e ações que possibilitam ao professor formador envolver os educandos em práticas que favorecem autoafirmação.

Palavras-chave: Formação, preconceitos, étnico racial.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre cultura e a importância dela para a construção sócio-histórica, a muito tempo faz parte das discussões e cronogramas de formação para educadores. A escola precisa ser percebida como um espaço que favorece a construção da identidade, apreciação das raças que estão inseridas nela e preservação de raízes sem medo de permitir experiências novas a partir da troca cultural. Frente a este modelo de educação que favorece a diversidade, é possível repensar e ressaltar segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (NASCIMENTO, 2004, p. 14)

Pensar a diversidade de fatos que subsidia as relações étnico raciais no Brasil, as quais proporciona segregação e marginalização, torna necessário a adoção de uma postura firme, crítica e reflexiva da escola frente a esta temática. Pois o saber relaciona-se com a situação sócio-histórica, cultural e política de produção, alicerçado pela postura adotada pela sociedade frente o que lhe é diferente, neste contexto faz-se necessário aprender com e na diferença mediante o respeito e reconhecimento do outro.

O alerta diz respeito, sobretudo, à utilização da diversidade como “calmante ou tranquilizante”, ou seja, que apresenta como “objetivo [...] anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, “[criando] portanto, a falso conceito de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas”. (SKLIAR, 2003, p. 205).

Diante das colocações supracitadas, enfatiza-se que a proposta que visa a educação para as relações étnico-raciais aqui no Brasil se deu a partir da determinação legal (lei 10.639/03), sendo que ela é

¹ Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

² Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

destinada a todas as modalidades da educação Básica. Esta proposta tem como objetivo promover o reconhecimento, ao mesmo tempo que a valorização dos diversos grupos étnicos que compõe a sociedades brasileira, no entanto os grupos mais marginalizados e vitimados foram o dos negros. Sendo assim, a educação para as relações étnico-raciais tem na escola um espaço que visa a construção de uma sociedade de iguais, que buscam o respeito ao outro dentro de suas singularidades, sempre subsidiada por uma prática pedagógica fundamentada no combate ao preconceito e a discriminação racial.

A negação do racismo e do preconceito em todos os ambientes que a maioria da população brasileira enfatiza, reflete diretamente nas crianças, que se forem mal orientadas (educadas), serão capazes de agir com preconceito com os colegas e as demais pessoas, por este motivo a educação que visa promover as relações étnico-raciais torna-se muito importante desde os primeiros anos de vida (BRASIL, 2004)

Na educação Infantil deve-se desenvolver atividades que visam a valorização da cultura afro-brasileira possibilitando que as crianças possam se reconhecer e identificar com a nossa herança africana, do mesmo modo que possibilitará o combate ao preconceito e a promoção de um bom relacionamento com as pessoas negras.

Frente a tais colocações o presente trabalho tem como objetivo geral, verificar como as Intervenções Pedagógicas impactam nas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. E específicos: Compreender como as intervenções pedagógicas influenciam nas relações étnico racial no contexto da educação infantil; investigar as legislações que fundamentam a educação étnico-racial nas escolas.

ELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma das modalidades do ensino regular, ela antecede o ensino fundamental, sendo o seu principal objetivo o cuidado e educação das crianças entre três anos e meio e cinco anos, ou seja, crianças na primeira infância. No primeiro momento a educação infantil foi vista como assistencialista, mas, atualmente é um direito garantido as crianças de até cinco anos, assim elas podem frequentar creches e pré-escolas, tendo acesso à educação de qualidade que favorece seu desenvolvimento e respeita as suas peculiaridades e tempo.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU HISTÓRICO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

São inúmeros os desafios a serem enfrentados por quem faz parte da Educação Infantil, ou quem faz uso dela, estes vão desde a infraestrutura deficiente as formações dos profissionais que estão à frente desta modalidade. Com base em análises e estudos podemos afirmar que muito destas deficiências são frutos da trajetória desta modalidade no cenário nacional que ao longo da história teve diversos objetivos dentre eles temos: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009).

Ao findar do século XIX, conforme cita Kuhlman Jr. (1999) criou-se o que podemos nomear como “asilos”, a partir deste modelo de instituição foram às primeiras creches que as pessoas desfavorecidas socialmente tiveram acesso, eles eram verdadeiros depósitos de crianças, que ficavam ali enquanto suas mães iam a seus trabalhos. Sendo assim, percebe-se que a origem das creches está diretamente relacionada com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que com questões filantrópicas e sanitárias, influenciada grandemente pela medicina e assistência social, uma vez que as crianças eram educadas preferencialmente para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, neste momento da história os aspectos pedagógicos não eram importantes/priorizados.

Para Alves (2011, p. 3) os “jardins de infância” foram os primeiros espaços pensados para a escolarização de crianças pequenas, entretanto o acesso era para crianças a qual as famílias eram abastadas financeiramente, nestes espaços a recreação e autonomia das crianças eram os principais objetivos. Sendo assim Alves (2011) ainda enfatiza: “Concebiam a criança como uma sementinha e as professoras como ‘jardineiras’, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado”.

Com o passar do tempo as crianças advindas de famílias das camadas populares adentraram no espaço escolar, entretanto, estas crianças não alcançavam desenvolvimento cognitivo suficiente e assim fracassavam na escola, sendo atribuído está fracasso a ausência deles na educação infantil. Diante deste cenário conforme Lobo (2011) a partir dos anos de 1950 a pré-escola tomou ares de compensatória com o objetivo de fazer com que as crianças desenvolvessem habilidades e hábitos necessários a adaptação e desenvolvimento no que hoje é chamado ensino fundamental

Neste momento, aos educadores era exigido apenas a formação de magistério no 2º grau, que “formava” professores para treinar a psicomotricidade das crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos) e cuidar da higiene, alimentação e sono das em idade de creche (0 a 3 anos). Vale salientar que para cuidar das crianças menores qualquer pessoa era admitida bastando apenas alegar gostar delas. "A longa presença

da abordagem assistencialista na história do cuidado com as crianças no Brasil levou à percepção de que a qualificação e especialização dos profissionais nesse campo não eram requisitos fundamentais. De acordo com essa visão, o que realmente importava eram a disposição, o entusiasmo pelo trabalho e um profundo afeto pelas crianças." Lobo (2011).

Já nos anos de 1970 e 1980, o poder público começou a dar uma atenção especial para a Educação Infantil, buscando lhe dar legitimidade ao mesmo tempo em que sustento. Houve uma expansão da rede pública no que se refere à oferta de educação pré-escola, vale salientar que esta oferta tinha caráter compensatório, uma vez que o caráter educativo da modalidade não era um objetivo e por outro lado a formação profissional dos indivíduos que ficariam a frente destas classes ainda não era preocupação. "Durante esse período, o foco do atendimento era predominantemente de natureza assistencialista e reparadora, marcado pela negligência em relação aos recursos humanos, bem como pela falta de iniciativas governamentais para desenvolver projetos e programas, incluindo a criação de cursos de formação para os profissionais". Lobo (2011).

O ano de 1981 trouxe o Programa Nacional de Educação Pré Escolar, com ele veio as novas funções para a educação de crianças de 0 a 6 anos: podemos dizer que a partir deste momento a pré-escola, passou a ter um fim em si mesmo. Segundo Alves (2011) "A ênfase recai na possibilidade de superar os desafios enfrentados pelas crianças de famílias de baixa renda em relação ao seu desenvolvimento educacional, deixando de lado a função preparatória. A preocupação central se concentra na prontidão técnica e na capacidade de gerenciar a sala de aula por parte dos profissionais. Questões como a qualidade dos materiais, o tamanho das turmas, a abordagem pedagógica e, mais importante, o perfil e a formação adequada dos profissionais para o trabalho em creches e pré-escolas são negligenciados."

Já no final dos anos 80 e no decorrer dos 90, em respeito à Constituição Federal de (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB datada de 1996, o direito de a criança ter acesso à educação desde a primeira infância foi estabelecido. Com base nestas legislações houve uma integração dos sistemas de ensino e o atendimento das crianças de 0 a 6 anos pode finalmente ser respeitado. Por outro lado, autores como Fullgraf (2008) através de análises da influência do fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) relatou que a política de educação infantil brasileira buscou atender a perspectiva da agenda globalmente estruturada no início do governo Lula, sendo que nos anos 2000, passou-se a investir na educação das famílias a fim de melhorar o atendimento as crianças de 0 a 6 anos através do Ministério de desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Entretanto, conforme Campos (2008), há uma confirmação que a focalização na educação Infantil não se configura priorizá-la, uma vez que ela ainda se apresenta como educação compensatória e Inter setorial, destinada a minimizar as faltas como as camadas desfavorecidas. Nas palavras de Campos (2008, p. 3): “as indicações para educação infantil, essencialmente, têm se localizado no terreno das políticas compensatórias e Inter setoriais, destinadas às denominadas ‘populações vulneráveis’”. E ela complementa “(...) o foco no campo da EI tem sido voltado para o desenvolvimento de programa sem vez de significar o desenvolvimento de políticas universais, caracterizando a educação infantil como direito das crianças e dever do Estado”.

Diante destas informações acerca da trajetória histórica da Educação Infantil, podemos dizer que apesar de em seu princípio ter caráter assistencialista, a seu exercício deu as crianças carentes a oportunidade de minimização de carências culturais e linguísticas, tendo função de prepará-los para o ensino fundamental contribuindo com a formação social e desenvolvimento cognitivo e afetivo.

1.2 QUESTÃO ÉTNICO RACIAL: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Munanga (2006, p. 166) abre nossos olhos, para que possamos refletir acerca da importância de se ensinar relações étnico-raciais, não apenas visando a atender as demandas de um segmento, por sua vez significativo da população, senão com o objetivo de promover, aos poucos, uma alternativa à forma como a sociedade se enxerga.

O mesmo autor complementa reforçando a importância de valorizar a cultura afro-brasileira como um componente nacional, que estudar a história mundial com um olhar menos eurocêntrico, compreender as lutas do Movimento Negro pela igualdade social e racial no país, bem como pela superação do racismo, são etapas da transformação social que possibilitará uma aceitação e valorização do negro e suas singularidades. Podemos compreender a partir desta tomada de consciência que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma um dado da natureza, é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças e nos relacionarmos, isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (Munanga 2006, p. 166).

Conforme sugere Gomes (2008, p. 72)

Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação negra brasileira no presente, poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria”.

Frente a este contexto a sociedade se beneficiaria em muitos sentidos: tanto pedagógicos, no tocante a uma visão mais afirmativa da diversidade étnico-racial, quanto políticos, na problematização das relações de poder que marcam os diferentes segmentos da população. O racismo ainda é um problema pouco assumido na sociedade brasileira, e no que confere a Educação Infantil, ainda é mais amenizado, uma vez que não há uma percepção lógica do ato, enquanto racista. É necessário nos dispormos a reeducar nossos olhares, ouvidos e atitudes para reconhecê-lo, e atuar para superá-lo, bem como a outras discriminações presentes na sociedade e nas escolas, sejam elas contra mulheres, homossexuais, deficientes, nordestinos, imigrantes, entre outras. Nesta perspectiva, conforme Carreira e Souza (2013) é importante destacar mais uma vez, a atuação histórica do Movimento Negro Brasileiro, que defende a ideia que o Brasil avance no sentido de transformar suas relações sociais, em prol da desigualdade racial e conheça culturas e histórias ainda pouco abordadas em creches, escolas e universidades brasileiras. Histórias essas ainda em grande parte invisíveis, negadas e desvalorizadas pelo currículo abordado em muitas instituições educativas, currículo que não é “neutro”, mas sim construído a partir da perspectiva de determinados grupos sociais.

Aprendemos, na cultura e na sociedade a perceber as diferenças, a comparar e a classificar, o problema é que, em variados contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual, isso porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. (Munanga 2006, p. 176).

A discriminação racial afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo a garantia do direito humano a educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de nosso país. Enfrenta-lo, é um desafio de toda a sociedade brasileira.

Segundo Munanga (2006, p. 178), percebe-se que, no decorrer do processo histórico, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados. Ao falar sobre a questão do negro em específico, tocamos em um campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças, é o que chamamos diversidade cultural. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial no Brasil localiza-se dentro deste amplo e complexo campo.

A questão étnico-racial destaca um pouco do que se entende por gênero, raça, questão de identidade, cor da pele, tipo de cabelo, lábios, nariz e outros. Durante anos da História do Brasil, os grupos sociais, como negros e mulheres, faziam protestos e lutavam contra a discriminação de raça e gênero.

Na educação, a questão étnica e racial acaba silenciada. Não havia incentivo para que as escolas e materiais didáticos colocassem referências positivas dos negros nos livros, filmes e músicas. Segundo Paulo Freire (2002, p. 41-43), “Ensinar exige reconhecimento e assunção da Identidade cultural”. O educador precisa estar ciente das leis e dos parâmetros que regem a educação, sua gestão, estratégias e organização. Importa, também, apropriar-se das políticas e ações que se referem às relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Tal postura é conveniente tanto no ambiente de sala de aula quanto nos demais espaços de convivência educativa. Isso quer dizer que, em um processo educativo que objetive a formação integral do estudante, importa saber respeitar o educando, ensinando-o a valorizar sua identidade, fazendo com que se sinta à vontade e envolvido, não diferenciando olhares ou modos de avaliações. Segundo Freire (2002) não convém que o educador tenha preferência por um aluno, no processo de alfabetização, também é importante que se valorize outra estética, não só aquela da pele clara e olhos azuis ou verdes, mas o sentido de beleza presente na pele negra, nos cabelos enrolados. Para, já no período inicial da escolarização, promover, assim, uma mudança de paradigma em relação à questão racial.

Com isso, seria importante que o educador estivesse atento a qualquer forma de tratamento discriminatório, como gestos, tom de voz e outras atitudes que possam degradar a pessoa do educando. Porque em qualquer tipo de discriminação, seja qual for o formato do preconceito racial, o aluno que sofre esse abuso pode chegar até à “reprovação, dependendo do dano psicológico e emocional causado à criança” (CAVALLEIRO, 2003, p. 81-89).

Os educadores do Brasil, nos dias de hoje, ainda têm um pouco de restrição ou dificuldades em trabalhar com as crianças a questão étnico-racial. Para alguns educadores, as crianças não iriam entender ou diferenciar uma pessoa por sua cor. Outros ainda apresentam dificuldade diante de um ato de racismo em sua sala de aula. Diante disso, sabe-se que os livros didáticos ainda dão pouco suporte necessário para os educadores, mas não se pode colocar somente a culpa nos livros, ainda existem educadores que colocam barreiras quando é preciso falar sobre a História Afro-brasileira em suas aulas. (CAVALLEIRO, 2003).

Práticas pedagógicas e reflexões para a Educação Étnico- Racial

Educação é um direito aos sujeitos de aprendizagens o acesso à história de lutas, resistências e conquistas dos povos negros no Brasil, por meio das práticas pedagógicas pode ser um bom passo. Iniciar desde cedo esta reflexão projeta um grande valor para a Educação Infantil e suas possibilidades diante das relações étnico-raciais e as adequações necessárias para um desenvolvimento emancipatório da sociedade.

A postura da criança que diz não gostar de pessoas pretas, nos leva a pensar sobre como o preconceito racial vai se constituindo em nossa personalidade. Longe de afirmar que esta criança se tornará um adulto preconceituoso, pois, esta postura atual pode revelar apenas um momento específico de sua vida,

o preconceito racial como diz Gomes (2005, p. 54), é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

Sendo assim, para que aja uma desconstrução desta cultura cruel, faz-se necessário ações voltadas para a educação, a educação precisa ser o meio para inviabilizar as culturas perversas adotadas pela sociedade atual e o primeiro passo é tratar todos como iguais/ na diversidade, a partir do princípio da equidade. Educar também é acolher com amor e dedicação os alunos e este acolhimento dever ser dado também às crianças negras de forma igualitária. Ademais, o Educador Infantil não deve ser conivente com nenhuma atitude discriminatória em relação às crianças negras, ele tem que discutir a questão racial e impor respeito à identidade e à cultura delas. Cavalleiro (2001, p.150) afirma:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. Em um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra

Entretanto, é importante o desenvolvimento da percepção de que a história de vida não é algo puramente individual, mas que nossas vivências estão entrelaçadas na vida de outra pessoa, que somos influenciados pelo discurso circulante na sociedade. “A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças não ao elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1996)”.

Para Nilma Lino Gomes (2008) a identidade negra é entendida como um movimento que não se inicia apenas quando o próprio negro olha para dentro de si e de seu corpo, ela depende também do olhar do outro, do que está além dele, de quem o vê de fora, ela descreve esta relação como conflituosa, tensa e complexa.

Frente as colocações da autora supracitada percebem-se que a construção étnico racial é iniciada e construída através da interação com o outro, seja na família, na escola e nas instituições sociais ao qual a criança e/ou o adulto tenha contato.

Segundo Stuart Hall, 2011, p. 7. A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. A assim chamada “*crise de identidade*” é vista como parte de um

processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Para quem acredita que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nos próprios como sujeitos integrados. Segundo Hall (2001, p. 9-13) esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Esses processos de mudança, tomados em conjunto representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Frente as colocações de Hall (2001), Gomes ao tratar a construção da identidade negra faz uso das palavras de Jacques d’Adesky (2001, p. 76) que enfatiza que a identidade, para se firmar como realidade precisa de interações. Os autores afirmam que a para que um indivíduo possa assumir seu eu dentro da sua cultura, dentro da sua raça, preciso ser intermediado pelo reconhecimento dos outro e de si mesmo dentro desta cultura/raça. Neste contexto compreende-se que nenhuma identidade é construída no isolamento, ela é negociada, ao longo da vida vezes interiormente, vezes exteriormente com os outros.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (Gomes, 2008, p. 3)

Frente a isto, é que desde a educação Infantil, as crianças precisam ter contato como a figura do negro ocupando lugar de destaque na sociedade, e embutido nas mais esferas e contextos sociais a fim de ser percebido como referência positiva de identidade e de cidadão de excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar compreender o processo de construção da identidade étnico racial é um desafio instigador visto que, esta é uma área muito complexa e dinâmica, que quase sempre é associada a critérios de inferioridades e superioridades. A educação é para todos e de todos e precisa-se fazer com que os educandos se vejam como parte integrante deste processo, sendo que para que isso ocorra faz-se necessário que eles se reconheçam como sujeitos históricos que contribuíram e contribuem para a consolidação da sociedade brasileira.

A educação étnico-racial visa formar cidadãos conscientes e desprovidos de preconceito, que convivem harmoniosamente com os seus semelhantes. Frente a isto, levar para o contexto educacional infantil esta temática favorece a construção da identidade cidadã subsidiada pelas origens raciais das crianças, entretanto esta proposta precisa ser inserida a partir do uso de material que provoque o interesse infantil ao mesmo tempo que corroborem para uma postura respeitosa frente ao outro – negro ou não negro. Sendo assim, aproximar as crianças do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil é crucial para a formação crítica que valoriza a herança africana em nossa sociedade. Todavia, para que essa educação se consolide de modo a favorecer esta formação, as intervenções pedagógicas precisam contemplar ações lúdicas e que favoreçam uma análise crítica acerca da importância do ser humano como um todo, sem jamais inferiorizar nenhuma raça.

Na prática a escola observada, infelizmente não contempla ações metodológicas que favoreçam ao aluno da educação infantil uma noção histórica e cultural de suas raízes para que a partir desta inserção comece a ser construída toda uma estrutura social e crítica frente a raça e a cultura dos negros. A escola enquanto instituição responsável pela educação institucionalizada e cidadã dos educandos, precisa ter ações voltadas para a valorização do ser humano, visto que ao reconhecê-lo e respeitá-lo independente de raça e credo favorece uma compreensão acerca da importância de sermos tratados como iguais enquanto cidadãos

Assim, concluímos com esta pesquisa que a escola precisa preocupar-se em levar para as suas dependências ações voltadas para a construção e valorização da identidade étnico racial dos educandos, visto que este já é um direito resguardado por lei e contribui para uma formação crítica e cidadã onde os educandos se aceitam a partir de suas raízes culturais e raciais e em contrapartida respeita os demais dentro de suas singularidades. Apesar da nossa pesquisa culminar resultados pouco desanimadores, visto que em uma comunidade em vias de se legalizar enquanto quilombola com maioria da população negra, a comunidade escolar ainda não dispõe de ações e projetos efetivos, que visem a formação da identidade étnico racial de sua clientela, acreditamos que com planejamentos que contemplem esta temática e com o

apoio pedagógico especializados a Educação Infantil se tornará uma grande aliada na busca pela conscientização da população como um todo da igualdade do ser humano independente de raça.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez, 1996.
- CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. 31ª Reunião da ANPED, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 2002
- GOMES, Nilma Lino. Et al. Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes louro. 11º Ed., 1º Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera. (Org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163.
- MUNANGA, Kabengele. O Negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2004.
- NUNES, Isabel. Questionário acerca das relações étnico raciais e intervenções pedagógicas na Educação Infantil. Comunidade de Lagoa/Inhambupe. 06/12/2017
- NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.) Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.
- OLIVEIRA, Zilma. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Edirlane Soares do Nascimento¹, Yara Lucy Fidelix²

RESUMO

Diante da pandemia da Covid-19, municípios aderiram ao regime especial de aulas remotas como alternativa para minimizar os impactos da pandemia na educação. Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi relatar os principais desafios e potencialidades das aulas remotas de Educação Física Escolar, sob a perspectiva docente, nos anos finais do ensino fundamental, durante a pandemia de COVID-19. Trata-se de um relato de experiência, sobre as dificuldades e possibilidades das aulas remotas de Educação Física, no ano de 2020, em uma escola da rede pública municipal de Luís Correia-PI. Os principais repositos nas aulas remotas de Educação Física vão de oportunidades desiguais de acesso à educação às interferências na privacidade da professora. As potencialidades transitam entre troca de conhecimento e potencial criativo-inventivo dos estudantes. Elucidar esses desafios e possibilidades de ensino de forma remota na disciplina em questão, fomenta o conhecimento coletivo entre comunidade escolar, família, gestores e sociedade civil.

Palavras-chave: Ensino híbrido, educação física escolar, pandemia.

INTRODUÇÃO

O exercício docente passa por diversos desafios, que vão das condições de trabalhos precárias, com salários defasados, jornada de trabalho aumentada, pouco ou nenhum crescimento na carreira, cobranças para obtenção de financiamento externo, ao baixo reconhecimento (Kang, Sidhu, 2015). Não obstante, recentemente, mais um novo desafio foi lançado à professores de todo o mundo. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o Novo Coronavírus (COVID-19) como uma pandemia (Cucinotta; Vanelli *et al.*, 2020). Uma das recomendações dadas pelo órgão de saúde mundial foi o distanciamento social (Di Domenico *et al.*, 2020) e, com isso, a suspensão das aulas presenciais nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas de todo o país. Diante desse cenário, algumas escolas aderiram ao regime especial de aulas remotas como alternativa (Ferri; Grifoni; Guzzo 2020) para minimizar os impactos da pandemia na educação (Al Lily *et al.*, 2020; Kapasia *et al.*, 2020).

Destarte, todo processo de ensino-aprendizagem, presencial ou não, tem suas possibilidades e dificuldades (Al Mazrooei *et al.*, 2022). Sendo assim, no componente Educação Física, esses pontos desse novo processo educacional são os mais variados, uma vez que esse sistema especial e/ou emergencial de aulas remotas impactou a escola em um contexto geral, os maiores interessados, os estudantes e seus

¹ Discente. Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

² Docente. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

familiares, e os professores (Collet; Berman, [2021](#); Kruszewska; Nazaruk; Szewczyk, 2022) que tiveram que se “adequar” abruptamente ao modelo emergencial de aulas remotas.

O presente relato se justifica pela carência e ausência de estudos acerca da temática considerando a realidade brasileira (Al Mazrooei *et al.*, 2022), sobretudo no âmbito da Educação Física Escolar. Sendo assim, o presente estudo objetivou relatar os principais desafios e potencialidades das aulas remotas de Educação Física Escolar, sob a perspectiva docente, nos anos finais do ensino fundamental, durante a pandemia de COVID-19.

MÉTODOS

Delineamento do estudo e trajetória operacional

Este é um trabalho de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, do tipo relato de experiência. Na pesquisa qualitativa, o uso de métodos e técnicas estatísticas não são requeridos, uma vez que sua interpretação estabelecer-se-á num vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. O estudo descritivo objetiva registrar e descrever os fatos observados sem interferências (Prodanov; De Freitas, 2013). No âmbito da pesquisa qualitativa, o relato de experiência pode ser considerado uma forma de fomentar o conhecimento. Caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico. Ou seja, o relato de experiência anseia a descrição das experiências vividas por uma pessoa em determinado processo (Daltro; Faria, 2019).

Local

Os desafios e potencialidades expostos nesse trabalho fazem referência às aulas remotas de Educação Física Escolar, ocorridas no ano de 2020, em uma escola da rede pública municipal de Luís Correia-PI, sob acompanhamento da professora do componente curricular em 12 turmas, dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos-EJA (4º e 5º ciclos).

Situada na região Nordeste do Brasil, Luís Correia, é uma cidade situada ao norte do estado do Piauí. A cidade conta com uma área territorial de 1.074,132km², e em 2021 a sua população foi estimada em 30.558 habitantes, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,541, segundo dados, de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

A vivência ocorreu numa escola da zona rural, do município de Luís Correia-PI, considerando duas realidades de aulas no período pandêmico: modalidade *on-line* (para os alunos com acesso à internet) e *off-line* (para os discentes sem acesso à internet). Dessa forma, aos alunos com acesso à internet, as aulas foram ministradas por meio do aplicativo *WhatsApp*, com aproximadamente 60 minutos de duração, uma vez¹ por semana. Para aqueles sem acesso à internet, foram fornecidos, bimestralmente, materiais pedagógicos impressos (apostilas e atividades avaliativas), elaborados pela professora do componente curricular. As devolutivas das atividades aconteceram por meio do recebimento de fotos/vídeos (alunos *on-line*) e apostilas/atividades complementares impressas (alunos *off-line*).

Os principais desafios nas aulas remotas de Educação Física Escolar foram: a) oportunidades desiguais de acesso à educação; b) comprometimento da supervisão docente às práticas corporais; c) atraso e/ou não recebimento das atividades/exercícios complementares e avaliativos; d) falta de uso consciente/significativo das ferramentas digitais pelos estudantes; e) falta de desempenho de etiqueta digital discente; e) quedas/instabilidades/oscilações na internet dos alunos; f) trabalho docente lento e produtividade reduzida; g) exposição aumentada da professora às telas de computador e celular; h) disponibilidade extra da educadora para o(a) aluno(a) pós-aula e i) interferências na privacidade da professora. **As potencialidades** se concentraram em: a) troca de conhecimento entre aluno(a)-professora e professora-professores; b) fortalecimento do trabalho coletivo e familiar; c) possibilidade de formação continuada docente; d) criação de material didático pedagógico (apostilas e atividades complementares avaliativas) diversos e, e) potencial criativo-inventivo dos estudantes. Mais detalhes, dos desafios e potencialidade, são fornecidos a seguir.

DESAFIOS

Oportunidades desiguais de acesso à educação

A primeira provocação diz respeito às oportunidades de acesso à educação oferecida aos estudantes, da escola ao qual a professora desenvolveu suas aulas, nesse regime especial de aulas remotas. Foram diagnosticados dois perfis de estudantes: estudantes com acesso à internet e estudantes sem acesso à internet (grande maioria dos estudantes). Para aqueles(as) com acesso à internet foi oferecida a possibilidade de

¹ A quantidade de aulas de Educação Física foram reduzidas de três aulas, por semana, para uma aula, de acordo com a nota orientativa nº 001/2020 da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Luís Correia e Plano de ação da secretaria municipal de educação de Luís Correia para as aulas no período da pandemia.

estudos com o acompanhamento docente de forma virtual; e para aqueles(as) sem acesso à internet (off-line), o ensino por meio de materiais impressos (apostilas e atividades complementares avaliativas), produzidos pela professora, com informações/orientações sobre os conteúdos a serem explorados. O destaque para esse primeiro desafio, consiste na situação de que o(a) aluno(a) em molde on-line teve o “suporte” da docente virtualmente, ajudando-os em suas dúvidas, e mediando o processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que, ainda assim, esses estudantes tinham suas singularidades e seus próprios desafios, muitas vezes necessitando de apoio da professora. Já para o(a) aluno(a) no modelo off-line, este tinha que sentar consigo mesmo(a) – contando com a ajuda da família quando possível - e somente, ficando, possivelmente, com muitas questões (dúvidas, necessidade de suporte para entender algo que não ficou muito claro no material impresso) a serem resolvidas em um “outro momento” (diferentemente daqueles que tinham as ferramentas virtuais em suas mãos). Ou seja, não se podia fechar os olhos para as diferenças existentes de oportunidades ao ensino, oferecidos a esses(as) discentes, que de alguma forma “segregaram” o ensino, haja vistas que a relação aluno-professor estimula a motivação para aprender (Jelinska; Paradowski, 2021).

Comprometimento da supervisão docente às práticas corporais

Sabe-se que a Educação Física Escolar é um componente curricular que necessita de um acompanhamento mais próximo ao aluno, especialmente quando se trata das atividades práticas. Muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à percepção corporal, que faz com que eles realizem movimentos incorretos, podendo acarretar problemas futuros como: má postura, dores nas articulações, desvios posturais, lombalgia etc. Sendo assim, a supervisão das atividades de cunho prático junto ao alunado ficou comprometida. Considerando as duas realidades dos estudantes, a professora ficou limitada a um acompanhamento por meio de cartilhas, imagens (Figura 1), vídeos e apostilas.

Figura 1 – Devolutiva de atividades práticas dos(as) alunos(as) da modalidade “on-line”. Luís Correia, 2020.



Falta de uso consciente/s

O segundo ponto diz respeito, especificamente, aos alunos da modalidade on-line (em constante contato com a docente). Observou-se que muitos alunos(as) demonstraram dificuldades para acesso aos materiais on-line, fato que fez a professora repensar, diversas vezes, o uso de algumas metodologias durante o processo de aulas remotas. Ficou nítido que o alunado utilizava as ferramentas virtuais, especialmente o WhatsApp, somente por usar, sem nenhum conhecimento significativo dele. Ou seja, os(as) alunos(as) sabiam usar o aplicativo, no entanto, quando se tratava do uso pedagógico para fins de aprendizagem, eles(as) apresentavam muitas dificuldades. Isso, talvez, acontecia por não deterem de conhecimentos específicos de informática; por não possuírem contato com computadores, tablets, ou até mesmo, por não terem em sua grade curricular, aulas de informática (consequência da falta de um laboratório de informática na escola).

Falta de desempenho de etiqueta digital discente

Por mais que a docente adotasse modelos de etiqueta digital, orientando os(as) estudantes, com especificações de horários para atendimento virtual da demanda, os alunos não conseguiam cumprir/seguir essas orientações. Ou seja, esses encaminhamentos não asseguravam o direito à desconexão, da docente, entre a vida familiar e profissional, nesse modelo remoto de aulas não presenciais.

Quedas/instabilidades/oscilações na rede de internet

Outro desafio durante o processo de aulas remotas on-line, diz respeito à péssima qualidade da rede de internet dos estudantes. Esses foram prejudicados, constantemente, por conta de instabilidades na internet. Isso acabava contribuindo para o acúmulo e atraso na entrega das atividades. Além disso, havia trocas constantes de chips celulares. Todos esses fatores, também, dificultavam o trabalho da professora, e inviabilizava/diminuía o andamento do seu trabalho docente, inclusive, para os próprios estudantes.

Trabalho docente lento e pouca produtividade

O trabalho remoto, para a realidade dos estudantes, especialmente, durante o primeiro bimestre mostrou-se lento e com baixa produtividade. Por exemplo, a professora sempre ao iniciar uma aula, por muitas vezes “se prendia”, no decorrer do tempo de aula, às solicitações das atividades anteriores. Devido os alunos não as terem cumprido, a docente por diversas vezes, esperava o término e o envio dessas

atividades atrasadas – isso, quando o(a) aluno(a) se comprometia a entregar. Ou seja, as devolutivas dos(as) alunos(as) a professora comprometiam algumas aulas, “prejudicando” o andamento das aulas seguintes. Outra questão que também concorria para a lentidão e baixa produtividade no processo de aulas remotas on-line, era o fato de a professora por muitas vezes, oferecer suporte superficial sobre os conhecimentos de informática. Isso era feito para que os(as) alunos(as) pudessem “entender” as atividades em curso, já que alguns discentes não tinham o entendimento do que significava “clicar” em um link para acessar o material de estudos, por exemplo. Isso coaduna com outras pesquisas, no intuito de que muitos estudantes não se beneficiaram de ambientes e suporte técnico para conseguir concluir suas tarefas e autogerir o seu aprendizado (Collet; Berman, 2023; Jan, 2020).

Exposição exacerbada da docente às telas de computador e celular

Nesse processo, a exposição demasiada da docente às telas de computadores e celulares, para cumprir com as aulas, realizar controles individuais, prestar assistência aos estudantes, realizar planejamentos, confecção de materiais pedagógicos (apostilas e atividades avaliativas), relatórios etc., se tornou outro ponto negativo. É sabido que essas exposições exageradas às telas, podem afetar negativamente a saúde, no que diz respeito à problemas físicos e psicológicos, como problemas de visão, postura e pele (Rosenfield, 2011; Foreman et al., 2021; Maras et al., 2015; Lissak, 2018; Nakshine et al., 2022). Outro ponto relacionado a esse desafio, diz respeito à manutenção dos recursos materiais utilizados pela professora, como notebook e celular, que constantemente tinham que ser recarregados, muitas vezes, ultrapassando o limite de três recargas ao dia, ocasionando problemas, como vícios à rede elétrica desses aparelhos.

Disponibilidade da professora para o aluno pós-aula

Uma dificuldade docente reside no suporte discente, fora do horário de aula, ou seja, fora do expediente de trabalho. Esse processo permite muitas reflexões, sobre o entendimento de até que ponto é sadio o(a) professor(a) estar disponível para o(a) aluno(a), quando este(a) está fora de seu horário de trabalho; considerando que esse(a) mesmo(a) professor(a), tem uma vida pessoal e social, com outras atribuições que não sejam apenas relacionadas ao âmbito trabalhista. Como separar de forma satisfatória a vida pessoal, social e profissional?

Interferências na privacidade da docente

Por fim, a docente foi submetida a um sistema de aula que inviabilizou a manutenção de sua privacidade, no que diz respeito ao contato telefônico pessoal. Ela assistiu, da “noite para o dia”, o seu número de telefone pessoal se transformar em contato profissional. Diversas vezes, alunos entravam em contato com a professora em horários e dias inapropriados – muitas vezes, não por dúvidas relacionadas à aula/disciplina, para “puxar conversa paralela”, comentando status da docente, procurando saber informações da sua vida pessoal etc. Por esses motivos, a docente, involuntariamente, teve que “mudar” hábitos de sua vida pessoal, por exemplo, deixando de compartilhar fotos, vídeos e postagens. É importante destacar que, mesmo explicando, em regras do grupo (WhatsApp), sobre contato/disponibilidade da professora (contrato acadêmico), os(as) alunos(as) aparentavam não as compreender, burlando as orientações.

POTENCIALIDADES

Troca de conhecimento entre aluno-professora e professora-professores

As aulas remotas on-line de Educação Física, mesmo com tantos entraves, tiveram seus momentos de superações. Foi possível, através das experiências/conhecimentos mútuos trocados entre alunos e a professora, a construção do caminho que estavam percorrendo juntos, afinal, tudo era novo para todos. Ninguém nunca disse que seria fácil. Foi possível, inclusive, o fortalecimento de vínculos, sobretudo, entre professor-professor, que estavam cada vez mais inspirados pela sensibilidade em ajudar uns aos outros nessa experiência “nova e inesperada” das aulas remotas on-line.

Fortalecimento do trabalho coletivo e familiar

Como mencionado anteriormente, houve troca de conhecimento entre docentes, pois todos os professores buscavam se ajudar, em relação ao uso de determinada ferramenta de apoio às aulas. Era o trabalho coletivo acontecendo, mesmo diante das adversidades, como dizia Lia de Itamaracá, na canção “Eu sou Lia Minha Ciranda Preta Cirandeira”: “minha ciranda não é minha só, ela é de todos nós”. Assim é a educação, ela é de todos nós! À nível familiar, a docente fomentava o envolvimento dos alunos e familiares nas atividades, que nos casos de uma minoria, acontecia.

Possibilidade de formação continuada docente

Foi com o advento do regime especial das aulas remotas que surgiram várias oportunidades para a professora dar continuidade à sua formação, realizando cursos e participando de eventos on-line. Engajou-se nessas atividades na tentativa de aprimorar seus conhecimentos, a fim de promover uma aprendizagem mais interativa, diversificada e significativa, sempre pensando na realidade do alunado, que em sua grande maioria, eram de povoados longínquos, e de baixa condição financeira.

Criação de material didático pedagógico

A criação de materiais didáticos pedagógicos (apostilas, atividades avaliativas, imagens interativas etc.) diversos, foi uma possibilidade bastante positiva, uma vez que a docente buscava contemplar não somente aspectos teóricos, mas, sobretudo, momentos práticos aos discentes (Figuras 2 e 3). Ademais, a docente possibilitou a criação de uma conta social na internet, com o objetivo de ser mais um meio em que os alunos pudessem acessar mais atividades e, consequentemente, fazer em casa sozinhos ou com a família. No entanto, a professora acabou desistindo da estratégia, devido aos assédios moral e sexual que recebia de perfis falsos, já que a conta criada com objetivo pedagógico era pública.

Figura 2 – Material didático pedagógico desenvolvido para os alunos da modalidade “off-line”. Luís Correia, 2020

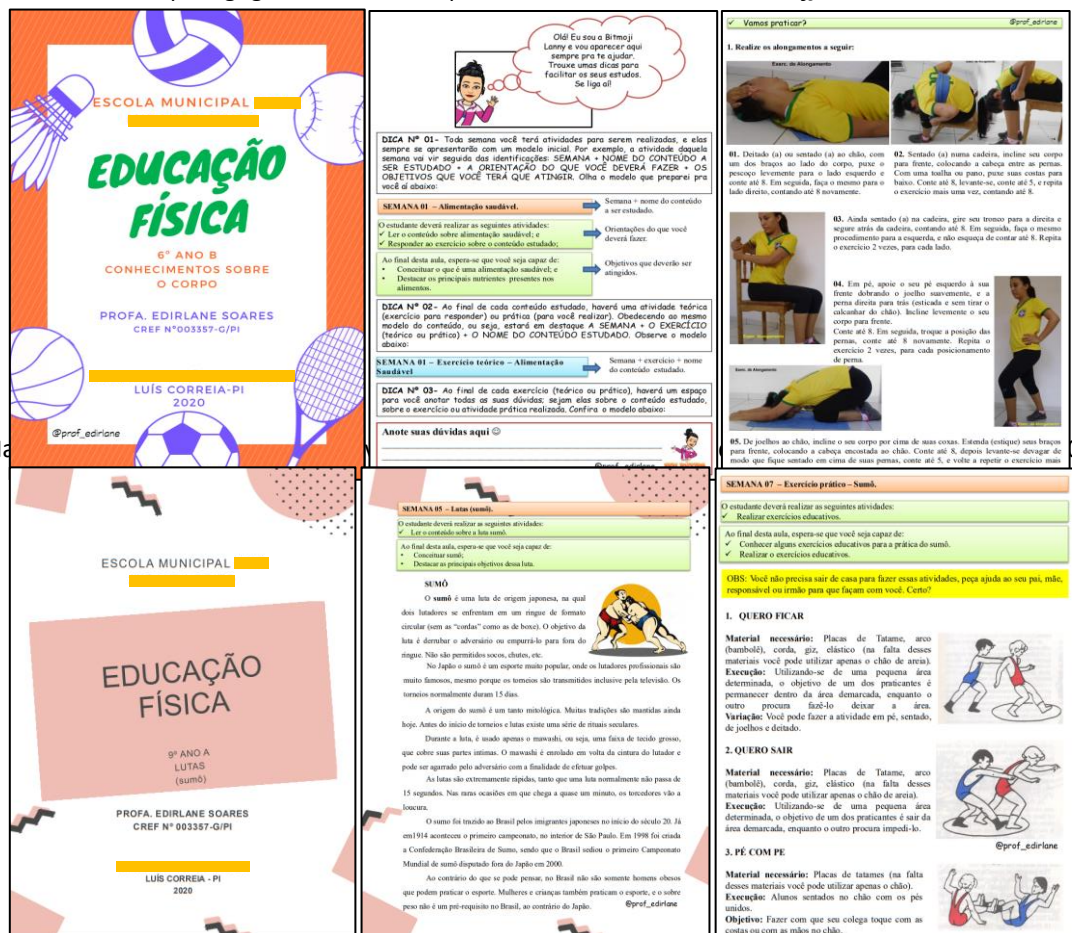


Figura 3 – Material didático pedagógico desenvolvido para os alunos da modalidade “off-line”. Luís Correia, 2020

Fonte: Acervo pessoal.

Potencial criativo/inventivo dos estudantes

A criatividade e o poder de criar dos estudantes ganham destaque nesse novo processo. Eles demonstraram, em sua grande maioria, vontade/empenho para aprender e utilizar esse aprendizado para transformar a realidade em que vivem. Nesse modelo emergencial de aulas remotas, percebeu-se a existência de muitos alunos com grande potencial criativo/inventivo (Figura 4). Assim, mesmo que instruções de como as atividades deveriam ser feitas, os estudantes faziam os seus materiais à sua maneira, ampliando a sua criatividade. Eram alunos que, com o pouco que possuíam, demonstravam força de vontade, empenho e compromisso para se reinventarem através da educação.

Figura 4 – Petecas construídas pelos estudantes utilizando materiais alternativos. Luís Correia, 2020.



Fonte: Acervo pessoal.

Por fim, apesar de todas as dificuldades em um cenário mundialmente caótico, caracterizado por uma crise sanitária e humanitária é importante reconhecer que as aulas remotas de Educação Física Escolar podem ser consideradas como alternativas e instrumentos de transformação social, ou seja, importantes dispositivos de ensino, a fim de amenizar perdas educacionais provocadas pela pandemia do novo coronavírus no presente município e no país. No entanto, é necessário e importante não romantizar esse modelo emergencial de aulas, considerando os diversos desafios que ainda necessitam e precisam ser superados, sob a ótica da docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Elucidar os desafios e possibilidades de ensino de forma remota, na disciplina de Educação Física Escolar, fomenta o conhecimento coletivo entre comunidade escolar, família, gestores e sociedade civil organizada. Juntos, esses atores podem buscar medidas interventivas cada vez mais eficazes e eficientes,

na tentativa de romper/minimizar as desigualdades/perdas educacionais, com o aprimoramento dessas aulas, em formato remoto.

REFERÊNCIAS

AL LILY, Abdulrahman Essa et al. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, v. 63, p. 101317, 2020.

AL MAZROOEI, Ahmed Khalaf et al. A systematic review of K–12 education responses to emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, v. 68, n. 6, p. 811-841, 2022.

COLLET, Vicki S.; BERMAN, Elise. “It will change traditional school in a very positive way”: Educators’ perspectives of the Marshallese experience during spring 2020 remote learning. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 45, n. 2, p. 121-147, 2023.

CUCINOTTA, Domenico; VANELLI, Maurizio. WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta bio medica: Atenei parmensis*, v. 91, n. 1, p. 157, 2020.

DALTRO, Mônica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DI DOMENICO, Laura et al. Impact of lockdown on COVID-19 epidemic in Île-de-France and possible exit strategies. *BMC medicine*, v. 18, n. 1, p. 1-13, 2020.

FERRI, Fernando; GRIFONI, Patrizia; GUZZO, Tiziana. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, v. 10, n. 4, p. 86, 2020.

FOREMAN, Joshua et al. Association between digital smart device use and myopia: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Digital Health*, v. 3, n. 12, p. e806-e818, 2021.

JAN, Anbareen. A phenomenological study of synchronous teaching during COVID-19: A case of an international school in Malaysia. *Social sciences & humanities open*, v. 2, n. 1, p. 100084, 2020.

JELINSKA, Magdalena; PARADOWSKI, Michal B. Teachers' Engagement in and Coping with Emergency Remote Instruction during COVID-19-Induced School Closures: A Multinational Contextual Perspective. *Online Learning*, v. 25, n. 1, p. 303-328, 2021.

KANG, Lakhwinder Singh; SIDHU, Harpreet. Identification of stressors at work: A study of university teachers in India. *Global Business Review*, v. 16, n. 2, p. 303-320, 2015.

KAPASIA, Nanigopal et al. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and youth services review*, v. 116, p. 105194, 2020.

KRUSZEWSKA, Aleksandra; NAZARUK, Stanisława; SZEWCZYK, Karolina. Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3-13*, v. 50, n. 3, p. 304-315, 2022.

LISSAK, Gadi. Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental research*, v. 164, p. 149-157, 2018.

MARAS, Danijela et al. Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth. *Preventive medicine*, v. 73, p. 133-138, 2015.

NAKSHINE, Vaishnavi S. et al. Increased screen time as a cause of declining physical, psychological health, and sleep patterns: a literary review. *Cureus*, v. 14, n. 10, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale, 2013.

ROSENFELD, Mark. Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics*, v. 31, n. 5, p. 502-515, 2011.

CONHECENDO OS POVOS ORIGINÁRIOS POR MEIO DA INTERAÇÃO COM A LITERATURA INFANTIL

Maria Valonia da Silva Xavier¹

RESUMO

O artigo aborda a importância da literatura infantil como uma ferramenta educacional para promover o entendimento e o respeito pelos povos indígenas. O texto apresenta uma experiência realizada com as crianças de 4 e 5 anos, em um centro de educação infantil no município de Fortaleza- Ceará, em que as crianças aprenderam sobre a cultura, história e tradições dos povos originários por meio de histórias e lendas. Além disso, o artigo destaca a urgência do trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais desde a infância para a quebra de preconceitos e estereótipos sobre os diversos grupos sociais.

Palavras-chave: educação infantil, povos originários, literatura.

ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo da educação infantil, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), é o conjunto de práticas pedagógicas, experiências e saberes que buscam promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas características individuais, valorizando a diversidade e garantindo o pleno exercício de seus direitos. Nesse sentido, ao discutirmos as relações étnico-raciais com as crianças pequenas, estamos promovendo a quebra de estereótipos e preconceitos. Desde cedo, as crianças estão expostas a mensagens e representações culturais que podem reforçar ideias de superioridade ou inferioridade de determinados grupos raciais. Ao trabalhar essas questões de maneira adequada, podemos ajudar as crianças a questionar e desconstruir esses estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade racial.

Abordar as relações étnico-raciais com crianças pequenas se faz uma ação imperativa se tivermos consciência de que a construção da identidade racial começa desde cedo. Portanto, é fundamental que as crianças tenham um ambiente inclusivo e acolhedor que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Ao discutir sobre as relações étnico-raciais com as crianças, estamos contribuindo para a formação de uma identidade positiva e saudável. Ao promover o respeito e a valorização das diferenças raciais, propiciamos que as crianças desenvolvem uma autoimagem positiva e se sintam parte de um todo, em que todos são respeitados e valorizados. Isso fortalece a autoestima e a confiança das

¹ Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

crianças, permitindo que elas se relacionem de forma mais igualitária e empática com pessoas de diferentes origens étnico-raciais ao longo da vida.

O trabalho com a literatura infantil que aborda as relações étnico-raciais é uma ferramenta potente para promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o combate aos preconceitos desde a infância. A literatura infantil, ao apresentar personagens e histórias que representam diferentes grupos étnico-raciais, desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência crítica e na construção de uma identidade positiva para todas as crianças.

Utilizando a literatura infantil como recurso pedagógico, temos a oportunidade de apresentar às crianças diferentes culturas, costumes e realidades, além de abordar questões relacionadas à discriminação, estereótipos e preconceitos raciais de maneira acessível e adequadas à faixa etária. Dessa forma, as crianças podem desenvolver a empatia, a compreensão e a sensibilidade para com as experiências e vivências de outras pessoas.

A escolha de livros infantis que contemplem a diversidade étnico-racial é essencial. Por isso, escolhi no meu acervo pessoal e no acervo da escola algumas obras que retratem suas histórias, culturas e contribuições de forma positiva e não estereotipada. Isso permite que as crianças se identifiquem com personagens diversos, fortalecendo a autoestima e a construção de uma identidade saudável.

Ao discutir os temas presentes nas histórias, as crianças podem compartilhar suas opiniões, debater ideias e refletir sobre as questões de justiça, igualdade e respeito. Essa prática contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater todas as formas de preconceitos.

É importante ressaltar que o trabalho com a literatura infantil sobre relações étnico-raciais deve ser realizado de forma contínua, não vinculadas a datas comemorativas como comumente é visto. Fugindo de um “currículo calendário” que prioriza todas as datas comemorativas em detrimento ao interesse infantil e suas investigações.

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DAS APRENDIZAGENS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste trabalho, descrevem-se propostas vivenciadas na turma de infantil IV A, em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Fortaleza, localizado na periferia da cidade, realizada no primeiro semestre de 2023.

Inspirada pelo tema anual do projeto protagonismo infantil¹ que expressou a necessidade de desenvolver ações voltadas para a temática das relações étnico-raciais, considerando as múltiplas linguagens infantis, na busca cotidiana pela igualdade, equidade e respeito às diferenças trazendo o tema: “As relações étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças”, e também pelo documento Orientações para organização de rotinas na educação infantil (2023) que traz como sugestão reservar semanalmente um tempo diversificado para conhecer culturas e etnias. A partir disso, elaboramos uma sequência didática com propostas de experiências que alarguem o conhecimento das crianças sobre os povos originários.

A Proposta Curricular de Educação Infantil de Fortaleza (2020) advoga que tendo que na educação infantil as crianças constroem sua identidade e suas impressões do mundo. Nesse sentido, é essencial que as crianças se reconheçam no ambiente em que estão inseridas e que tenham a oportunidade de contato com a pluralidade cultural e humana. Embora reconhecendo que seja um grande desafio oportunizar aos bebês e às crianças experiências em que possam se ver representados, é de suma importância para que as crianças constituam uma imagem positiva de si e do seu povo e compreenderem a força da diversidade na construção das culturas das infâncias.

Na elaboração do planejamento, utilizando o instrumental disponibilizado pela rede municipal em que se evidencia a intencionalidade pedagógica das propostas que são feitas durante toda a jornada pedagógica com as crianças, encontrei aportes legais na proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede municipal de Fortaleza (2020), na Base Nacional Comum Curricular (2018) e na Resolução 05/2009 através dos incisos do artigo 9º, a saber: VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; e IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

¹ O Protagonismo Infantil é um Projeto de Rede desenvolvido no cotidiano das Unidades de Educação Infantil do município de Fortaleza e que compõe o planejamento pedagógico de cada docente que atua nessa etapa da Educação Básica. Teve início em 2017, a partir da 1ª Mostra do Festival Protagonismo Infantil, realizada no Cine Teatro São Luís. O evento foi protagonizado por crianças e consistiu em apresentações por meio de diferentes linguagens artísticas, como a dança, a música, o teatro e a poesia. Percebendo a riqueza e pluralidade de experiências que reconhecem a criança como sujeito de voz e vez e que acontecem diariamente nas unidades escolares, e compreendendo a necessidade de fomentar o trabalho pedagógico que valoriza o potencial dos meninos e das meninas, o Projeto Protagonismo Infantil foi idealizado e implementado no calendário anual de ações previstas para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, p. 2023).

Para isso, elaborei a sequência didática: “conhecendo os povos originários através interação com a literatura infantil”, com o objetivo de abordar as temáticas relacionadas as relações étnico-raciais, focando a história, os costumes e a cultura dos indígenas, fugindo da celebração em datas estantes, mas possibilitando esse diálogo em variados momentos da rotina e não apenas no dia 19 de abril. A metodologia de trabalho com as sequências didáticas é uma das propostas que contemplam a promoção das aprendizagens em relação à oralidade, leitura e escrita das crianças pequenas. As sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Os objetivos da sequência didática foram possibilitar que as crianças pudessem: recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

A sequência didática foi realizada dentro dos tempos que não podem faltar, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza em seus documentos orientadores, que se dividem em tempos permanentes e tempos diversificados. Os tempos permanentes utilizados foram: a Roda de conversa e roda de história. E os tempos diversificados criados foram: tempo de observação e registro; tempo de desenhar e tempo de apreciação literária.

Iniciei a sequência didática oportunizando a vivência do banquete literário. Para isso organizei um espaço da sala com um tapete de tecido e com variados livros que abordavam questões étnico-raciais. Nesse momento, as crianças puderam explorar os títulos de forma autônoma. Podendo folhear e fazer inferências sobre as histórias que ali estavam. Percebendo semelhanças e diferenças entre os elementos e personagens com o seu contexto social.

Em seguida, fomos conversando sobre alguns elementos presentes nos livros e escolhendo os que queríamos que fossem contemplados na roda de histórias. Percebendo que as crianças escolheram alguns títulos que estavam ligados aos povos originários, separei alguns títulos para fazer a leitura com a turma. Separei os títulos: “. “O tupi que você fala”, “Menino Poti” e “Histórias encantadas indígenas” que contem

quatro histórias diferentes: “A lenda da Vitória Régia”; “O segredo do Uirapuru”; “A criação da noite” e “A origem da mandioca”.

Iniciamos com a leitura do livro “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata, que nos leva a uma viagem pela cultura indígena. Este livro traz algumas palavras do vocabulário tupi que falamos todos os dias. O autor revela de forma interessante que todos temos algo em comum com os primeiros habitantes do nosso país. As ilustrações são ricas e permitiram as crianças reconhecerem algumas das palavras tupis.

Nos momentos de roda de história, partindo do pressuposto de que as crianças precisam ser encantadas com a literatura, faço sempre a predição dos livros. Organizo um ambiente acolhedor com almofadas no tapete e vou apresentando a história escolhida do dia com uma música introdutória. Mostro os elementos presentes na capa do livro, apresento o autor e ilustrador da história e só então começo a leitura fidedigna do texto.

Na roda de conversa as crianças trouxeram algumas situações em que utilizamos essas palavras no cotidiano. Partindo do pressuposto do letramento na educação infantil, aproveitei a oportunidade e fui a escriba de algumas palavras que as crianças acharam interessante. Assim, além de perceber elementos da cultura indígenas, vamos permitindo que as crianças percebam a função social da escrita em contextos significativos.

Com a leitura do livro “O menino Poti” de Ana Maria Machado, aproveitamos a oportunidade para conversar sobre como os indígenas vivem atualmente fazendo uma comparação com as imagens do livro e imagens reais. Após a leitura e discussão da história, as crianças foram convidadas a expressar graficamente algumas impressões da história tendo como riscante o giz comum e como suporte um pedaço de cartolina preta.

Outra história que utilizamos na sequência didática foi a lenda da Vitória Régia que faz parte do livro “Histórias encantadas indígenas” de Ingrid Biesemeyer Bellingjausen. A história conta como a índia Naiá que sonhava ficar perto da lua Jaci e, para tanto, tentava das mais variadas formas alcançá-la, até que um dia, ao ver a lua refletida no lago, mergulhou para encontrá-la mesmo sem saber nadar. Comovida com tamanho amor, Jaci a transforma em uma flor branca que se abre todas as noites para ver a lua.

Nesse dia, fizemos a experiência com flores de papel em uma bandeja de água. Quando a flor de papel fechada é colocada na água ela se abre assim como a Vitória Régia se abre quando vê a lua. As crianças ficaram admiradas ao perceber a “mágica” quando a flor se abria. Observaram atentamente todo o processo desde quando colocavam suas flores na água até perceberem que elas estavam totalmente abertas.

As crianças ficavam apreensivas aguardando que as flores se abrissem. Foi necessário fazer muitas flores, pois as crianças estavam muito encantadas e admiradas com o fato das flores se abrirem ao entrar em contato com a água.

Durante a experiência fomos conversando, pois acredito que a roda de conversa não se faz somente na tradicional forma de rodinha, mas que podemos e devemos conversar durante todos os momentos e de diferentes formas. Em seguida, cada criança pode registrar graficamente sua experiência.

Para a leitura da lenda “A origem da mandioca” levei para a roda uma mandioca para que as crianças pudessem sentir, tocar, cheirar, apertar e manipular esse legume. Após a leitura da história as crianças foram convidadas a fazer uma experiência sensorial com a fécula. Cada criança pode sentir a textura da fécula seca e em seguida molhada de acordo com a sua preferência. Para que as crianças percebessem a presença da mandioca na nossa cultura realizamos a receita da tapioca com a turma.

Para a predição da leitura da lenda “A origem da noite” levei para a turma alguns cocos secos dentro de uma cesta de palha. Depois de cada criança realizar experiências sensoriais, iniciei a leitura da lenda. Após a leitura partimos o coco para descobrirmos se a terra iria escurecer. Após a descoberta de que tudo se tratava de uma lenda, cada criança experimentou o sabor do coco percebendo como a cultura indígena faz parte do nosso cotidiano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

O trabalho com livros de literatura infantil que abordam as relações étnico-raciais se constituiu uma estratégia eficaz para promover o respeito e a valorização da diversidade desde a infância, proporcionando às crianças experiências enriquecedoras.

Ao trabalhar as relações étnico-raciais com as crianças pequenas, acredito que estejamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao criar um ambiente educacional que promova a diversidade e o respeito, estamos preparando as crianças para uma convivência harmoniosa em uma sociedade multicultural.

Diante do exposto, a experiência descrita se constituiu como uma oportunidade de alargar as experiências das crianças em relação a diversidade existente em nossa sociedade. A literatura infantil se constituiu como um recurso de fácil aquisição e que pode ser utilizado de variadas formas para além da roda de histórias, embora nessa sequência didática optamos pela leitura dos livros, pode-se ampliar para contações, dramatizações, recontos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Orientações para a organização das rotinas na educação infantil. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Projeto protagonismo infantil. As relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil: dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Luis Enrique Martins Moraes ¹, Victória Cristina de Assis Ferreira ², Sandra Kariny Saldanha de Oliveira³,
Bianca Maíra de Paiva Ottoni Boldrini ⁴

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as atividades dos acadêmicos/residentes do curso Ciências Biológicas da UERR e do subprojeto Biologia do PRP, na promoção do ensino de Ciências, tem como cenário o ensino fundamental II de uma escola pública federal em Boa Vista, Roraima. A prática docente foi desenvolvida com alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação (Cap) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no ano de 2023, módulos 1 e 2 PRP/UERR. Foi possível observar resposta positiva nas avaliações e exercícios desenvolvidos nas aulas teóricas e práticas, houveram questionamentos e discussões no desenvolvimento científico de cada aluno. As atividades práticas desenvolvidas nas turmas facilitaram trabalhar e compreender o assunto, desenvolver a prática e promover a participação ativa e cognitiva dos alunos, a partir de leituras e de escritas, além da montagem de roteiros, discussões e da socialização entre os mesmos.

Palavras-chave: ensino fundamental II, residência pedagógica, ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

A formação de professores nas Ciências Biológicas desempenha um papel crucial na disseminação do conhecimento científico e na promoção do interesse pelos estudos da natureza. No âmbito desse contexto, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) tem se empenhado em enriquecer a formação de seus licenciandos por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa aprimorar a prática docente de futuros professores.

Este relato de experiência apresenta as atividades dos acadêmicos/residentes do curso de Ciências Biológicas da UERR e do subprojeto de Biologia do PRP, conforme estabelecido na Portaria GAB nº 82 de 26 de abril de 2022, que regulamenta o Programa Residência Pedagógica.

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Capes, 2022).

O PRP/UERR, desempenha um papel fundamental na formação dos licenciandos, proporcionando oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de maneira mais profunda e ativa, sendo, uma das fontes de

¹Residente PRP/UERR, Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

² Residente PRP/UERR, Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

³ Docente Orientadora PRP/UERR, Professora do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

⁴ Preceptora PRP/UERR, Professora da Educação Básica, Colégio de Aplicação/Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR)

aquisição de repertório de conhecimentos próprios à docência, pela socialização profissional que realiza nas instituições de formação, nas escolas de educação básica (Felipe et al., 2020).

Assim, quanto mais estreita for a relação das instituições de formação com a prática profissional dos professores, nas escolas, mais os estudantes se beneficiam desses processos de socialização. Isso contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, fortalecendo a conexão entre teoria e prática e preparando os futuros professores para os desafios da sala de aula (Freitas et al., 2020).

Neste contexto, o PRP/UERR, desempenha papel significativo na promoção do ensino de Ciências, estimulando o interesse dos alunos e promovendo a compreensão das complexidades do mundo natural, pois tem como cenário o ensino fundamental II em uma escola pública federal em Boa Vista, Roraima.

Na vivência ocorre a participação ativa dos licenciandos em sala de aula do Ensino Fundamental II, aplicação prática de conteúdos de ciências. No ambiente escolar, está presente a figura do professor supervisor de estágio que, conforme Benites et al. (2012) é aquele que recebe os estagiários em condição oficial para a realização de estágio em escola de educação básica e transmite aos estagiários elementos de sua experiência, além de possibilitar que os discentes conheçam as particularidades da profissão.

Este relato de experiência, apresenta o contexto do ensino de Ciências no subprojeto de Biologia do PRP/UERR, evidenciando a importância da residência pedagógica na formação dos futuros professores de maneira envolvente e eficaz que nos permite entender que, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Aqui, destaca-se o PRP/UERR, como importante para interpretar, compreender e criar situações para resolver os desafios científicos e tecnológicos nas aulas de ciências do ensino fundamental II, o ensino de Ciências não se resume simplesmente a um conjunto de etapas predefinidas ou à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, ao compartilhar essa vivência, busca-se inspirar instituições educacionais a investirem na formação prática de seus licenciandos e a reconhecerem a relevância do ensino de Ciências na construção de uma sociedade mais informada e consciente, “é imprescindível que os alunos sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações” (Brasil, 2017, p. 321-322).

METODOLOGIA

A prática docente foi desenvolvida com alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), localizada no bairro Aeroporto (Zona Norte de Boa Vista/RR) no ano de 2023, módulos 1 e 2 do PRP/UERR.

Aqui, o interesse principal desses pesquisadores, aqui residentes, é interagir, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências acadêmicas, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-los. Desse modo, ao longo das aulas, foram feitas anotações e observações tanto dos sujeitos como das diversas situações que vivenciamos. De acordo com (MOREIRA, 2002, p.52), relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador.

Os residentes do CAP/UFRR, inicialmente, acompanharam a preceptora, a partir de um momento de observação, momento este importante para compreender métodos de ensino, conteúdo programático, recursos didáticos disponíveis e avaliação. Ao observar atentamente as dinâmicas da sala de aula, os residentes pedagógicos podem adquirir insights sobre os alunos, as relações entre eles, as necessidades individuais e coletivas, bem como as melhores estratégias de ensino a serem aplicadas, podemos considerar também que “a observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa [...]” (VALLADARES, 2007, P. 153).

No decorrer da residência, em planejamento conjunto, a preceptora discorre propostas de atividades a serem desenvolvidas com os alunos do 8º ano, turma 1181, onde a princípio foi trabalhado o reino vegetal. Assim, após o planejamento das aulas, ficou decidido que os residentes fariam uma introdução sobre o reino vegetal por meio de aulas expositivas/explicativas e como complementação para o entendimento do aluno, os mesmos seriam levados para desenvolver atividades práticas no laboratório do CAP/UFRR e por fim uma visita ao Herbário da UFRR.

RESULTADOS

Nesse cenário, a regência, na turma 1181, 8º ano, sobre a reprodução das plantas e sua relação com a conquista do ambiente terrestre, atendeu o objetivo de aprendizagem, descrever os ciclos reprodutivos dos 4 grupos de plantas que compõem o Reino Plantae, a partir da habilidade da Base Nacional Comum Curricular (EF08CI07), comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos (Brasil, 2018).

Deste modo, a aula teve início com a realização de uma conversa inicial, seguida por aulas expositivas/explicativas com o uso do slide, o conteúdo foi ministrado em duas aulas, uma aula de 01 hora e uma aula de 30 minutos (figura 1).

Figura 1- Aula expositiva dialogada introdutória Reino Vegetal CAP/UFRR .



Fonte: Moraes (2023).

Outro momento relacionado ao conteúdo aconteceu no laboratório de ciências, cujo objetivo foi visualizar as partes reprodutivas de cada planta dos 4 grupos do reino vegetal, a intenção era permitir melhor compreensão das aulas teóricas, “a área de Ciências da Natureza envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências” (Brasil, 2017, p. 319).

Nesta atividade prática, utilizou-se exemplares de órgãos reprodutivos de cada grupo vegetal, uma amostra de briófitas, uma folha de pteridófitas e flores de angiosperma, papel A4 para que os alunos ilustrassem o que foi observado, lupa e pinça no auxílio da atividade, para essa atividade prática foi necessário uma aula de 01 hora.

No último momento da aprendizagem sobre a reprodução no reino vegetal, os alunos foram direcionados ao herbário da UFRR, onde tiveram a experiência de uma aula diferente sobre o que seria uma herbário e sua importância para o meio ambiente, e logo após esse momento os alunos puderam conhecer alguns exemplares do material ali armazenados (figura 2).

Figura 2- Visita ao Herbário/UFRR com os alunos do 8º ano.



Foi possível observar uma resposta positiva nas avaliações e nos exercícios desenvolvidos ao longo das aulas teóricas e práticas, houveram muitos questionamentos sobre o modo de vida de cada espécie de planta. Esse momento de discussão se faz crucial para o desenvolvimento científico de cada aluno.

Entende-se que o ensino de ciências pode contribuir para que os alunos sejam inseridos em uma nova cultura, a cultura científica, que lhes possibilitará ver e compreender o mundo com maior criticidade e com conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, com vistas a uma melhor qualidade de vida (VIECHENESKI; CARLETTTO, 2013).

Salienta-se que, “essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem” (Brasil, 2017, p. 322). O percurso no PRP/UERR, proporciona a construção de novos saberes científicos, sendo um momento onde professores e alunos caminham e aprendem juntos.

Sabe-se que, o processo de interação dos conhecimentos a serem aprendidos com os já estabelecidos, uma vez dá subsídios para o professor avaliar a aprendizagem (Mendoza, et al., 2016).

Quanto à regência no 7º ano, as aulas foram desenvolvidas aulas expositivas, exercícios de fixação para explicar os temas de Ecologia de ecossistemas, principalmente biomas, Fatores e Impactos Ambientais, sempre mostrando exemplos da região de Boa Vista e Políticas Públicas de Saúde, dando ênfase ao Sistema único de saúde (SUS) (figura 3).

Figura 03- Aula expositiva sobre Biomas CAP/UERR.



Fonte: Ferreira(2023).

Para iniciar o capítulo de indicadores de saúde e ambiente, os alunos fizeram um resumo do conteúdo, com base nesse resumo foi feito uma atividade prática mediada pela preceptora no refeitório do CAP para trabalhar as habilidades como interpretação, leitura, trabalho em equipe e o conhecimento prévio. Em seguida, foi trabalhado com os alunos saneamento básico e ambiental, e como a falta desses recursos em uma população pode afetar drasticamente a proliferação de doenças, sendo elas, Hepatite A, Malária, Doença de Chagas, Teníase....entre outras.

No final da aula, os alunos fizeram uma atividade do livro e em seguida foi orientado a atividade de casa, a criação de um folder/panfleto, com uma doença que estivesse relacionada ao saneamento ambiental

inadequado, assim acredita-se que aprender Ciências permite “o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 319).

No folder (Figura 4), foi possível abordar os conceitos trabalhados em sala, pois sua importância é justamente a apresentação de informações, nesse caso doenças relacionadas ao saneamento ambiental, onde os alunos tiveram uma semana para concluir a atividade, no dia da entrega do folder, foi feita uma roda de conversa para a apresentação e verificação do que eles viram em comum nas formas de tratamento, prevenção e sintomas.

Figura 04- Folders produzidos pelos alunos das turmas 71 e 72 CAP/UFRR.



Fonte: Ferreira (2023)

Os estudos em ensino de ciências advogam que as atividades práticas sejam concebidas de acordo com a ideia de que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento, necessitando buscar, reformular e refletir para reestruturar seus conhecimentos, com o auxílio do professor e de colegas (Andrade; Massabni, 2011).

Salienta-se que, foram abordadas outras doenças, como a diabetes, pneumonia e anemia. Para concluir o capítulo, foi realizado um podcast, onde a turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo iria fazer um resumo que no caso seria o roteiro de cada tema para facilitar o que eles iam falar na gravação. Os temas foram indicadores demográficos, de morbidade e saúde, ambientais e tecnologias a favor da qualidade de vida, sendo a gravação e parte do roteiro feita na escola, juntamente com a edição.

Leandro Reis Junior e Maria Gorete Cardoso retratam em seu artigo:

Decerto, o Programa Residência Pedagógica fincou sua contribuição para a formação de professores no Brasil, inclusive para professores de Biologia, visto que desde seu início possibilitou-lhes adentrar no espaço escolar, vivenciar e aprender a ser professor. Consideramos um passo importante para a consolidação da relação teoria e prática, tão discutida e tão almejada nos espaços institucionais de formação de professores. Todavia, à medida que tal iniciativa se coloca como um campo fértil para as experiências docentes, percebemos que ela evidencia os percalços da escola pública que afetam diretamente a aprendizagem (REIS JUNIOR; CARDOSO, 2021, p. 116-117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é importante para alunos em formação, pois é ali que o futuro professor começa a analisar realmente sua postura, suas ideias, a relação teoria e prática, é o lugar onde vai construindo sua identidade, as trocas de experiências, tanto com os colegas do curso, como os professores da instituição.

Assim, permite relacionar teoria e prática nos fazendo perceber que nenhuma teoria prepara realmente o futuro professor para possíveis falhas ocorridas em sala, se vai ocorrer algum efeito nas abordagens feitas, por isso ser professor exige muito esforço, paciência, tempo, e ter a ideia que você vai ajudar a formar cidadãos e fazer parte também de seu conhecimento.

As atividades práticas desenvolvidas nas turmas facilitaram trabalhar e compreender o assunto, desenvolver a prática e promover a participação ativa e cognitiva dos alunos, a partir de leituras e de escritas, além da montagem de roteiros, discussões e da socialização entre os mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L.F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *R. bras. C. e Mov* 2012; 20(4): 13-25.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017.

BRASIL. PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. CAPES. Brasília, DF, e. 79, s. 01, p. 42. 20 de Abril de 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-82-de-26-de-abril-de-2022-395720016> . Acesso em: 09 ago de 2023.

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

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. de, Freitas, B. M. de, & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino Em Perspectivas*, 1(2), 1–12.

GOVRR (RORAIMA). UERR. 2023. Edital Programa Institucional de Residência Pedagógica, Roraima, ano 2022, 20 mar. 2023.

MENDOZA, H. J. G.; DELGADO, O. T.; ASSUNÇÃO, J. A.; MAGALHÃES, A. P. C.; RIZZATTI, I. M. Processo de assimilação na aquisição e retenção de significados segundo a teoria de aprendizagem significativa. In: GHEDIN, E.; PERTENELLA, A. (Org.). Teorias Psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências. Boa Vista: UFRR, 2016.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, Páginas 1-152, 2002.

REIS JÚNIOR, L. P.; CARDOSO, M. G. R. O programa residência pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 101–120, 2021.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 22, n. 63, p. 153–155, fev. 2007.

VAZ, L. M. de C., CRUZ, B. R. da, & LIPPI, M. do S. S. P. Saúde e Meio Ambiente no Ensino de Ciências: um relato de caso na Residência Pedagógica. Revista De Ensino De Biologia, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 222–238. jun. 2022.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, 2013.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio e incentivo na formação inicial dos licenciandos.

A Universidade Estadual de Roraima.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE VARGAS: o tema da Globalização e do Meio Ambiente como foco das atividades

Alisson Clauber Mendes de Alencar¹, Jessica de Moura Gomes², Denise Xavier Torres³

RESUMO

Este relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas e o desenvolvimento das ações elaboradas enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG/CDSA, durante o período de maio a outubro de 2023. Tal experiência teve como local de atuação a Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, situada no município de Sumé-PB, no Cariri Ocidental. No decorrer das primeiras ações desenvolvidas contamos com palestras, eventos e reuniões de planejamento, para que os residentes pudessem preparar e desenvolver atividades direcionadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O referido estudo aborda a temática da globalização entrelaçada e articulada com o meio ambiente, objetivando apresentar os impactos da globalização sob nosso cotidiano.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica; Relato de Experiência; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se como um relato das experiências vivenciadas no decorrer das ações do Programa Residência Pedagógica – PRP, através do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG/CDSA, durante o período de maio a outubro de 2023.

O presente módulo Programa Residência Pedagógica foi desenvolvido na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, situada na sede do município de Sumé - PB, escola esta que atende aos estudantes das comunidades campesinas e urbanas localizadas neste município, na microrregião do Cariri Ocidental paraibano, na mesorregião da Borborema, na unidade escolar desenvolve-se o Programa Educar e Ressignificar (EDUCARE).

¹ Mestre - Professor da Educação Básica no Município de Sumé - PB. Preceptor do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG-CDSA, alisson.alencar@professor.edu.sume.pb.gov.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – UFCG/CDSA. Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP – UFCG/CDSA. jessica.moura@estudante.ufcg.edu.br

³ Doutora - Orientadora deste trabalho. Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica e Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG-CDSA, denise.xavier@professor.ufcg.edu.br;

O referido programa atua com uma proposta pedagógica que fomenta a correção de fluxo, contemplando estudantes do Ensino Fundamental II com distorção idade-série. As atividades do módulo foram vivenciadas em uma turma multisseriada do 8º/9º ano, no turno da tarde e foram preparadas com o suporte e a parceria do professor regente. Estivemos presentes na escola semanalmente para num primeiro momento observar as dinâmicas presentes na turma e em seguida traçamos nossa estratégia pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica visa aproximar os licenciados dos cursos de licenciatura do ambiente escolar, promovendo a formação prática e propondo a esse licenciado vivências no dia a dia Educação Básica. Dessa forma, os residentes, juntamente com o professor preceptor, desenvolveram as atividades, a fim de alcançar esse objetivo.

Esse relato tem como objetivos principais, relatar a experiência vivida no programa, mas também descrever a importância do PRP no processo de formação docente dos licenciandos, e como o mesmo nos permite adquirir novos olhares e entendimentos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores da educação básica, principalmente no que diz respeito aos docentes de turmas multisseriadas, que se caracterizam como um estímulo e desafio a mais.

Na realidade destas turmas, estão incluídos sujeitos de diferentes realidades e contextos sociais, o que leva os docentes a necessidade de desenvolver níveis diferentes de planejamento porque para que ocorra de forma coesa o processo de ensino-aprendizagem deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo esse relato, apenas um fragmento da experiência que foi vivenciada durante nossa presença dentro e fora da sala de aula, onde foram realizadas reuniões para o desenvolvimento da intervenção com os residentes, além de acompanhamentos em sala de aula, e participação em eventos (online).

2. DESENVOLVIMENTO

A primeira atividade desenvolvida nesse módulo do Programa Residência Pedagógica vigente no período de maio/outubro de 2023, se deu através da participação dos residentes na palestra de início do módulo II “Novo ensino médio? A contrarreforma no estado da Paraíba”, tendo como palestrante a Dra. Fernanda de Paula Gomides via plataforma do Youtube.

No segundo momento, antes de iniciarmos as atividades nas escolas, foi realizada uma reunião informativa com a coordenadora do programa, os preceptores e todos os residentes. A reunião teve três momentos, o primeiro foi o de acolhida dos novos residentes e preceptores com a apresentação do



programa, no segundo momento os antigos residentes e preceptores apresentaram suas experiências vividas no módulo anterior, e o terceiro momento foi dedicado ao planejamento das atividades que seriam realizadas nas escolas no módulo vigente.

Figura 01: Reunião com a Coordenadora, Preceptores e Residentes do PRP
Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Uma segunda reunião de planejamento aconteceu de forma online, via Google Meet, dessa vez com o professor preceptor da escola designada. O assunto principal foi a definição das turmas, dias e horários em que cada residente atuaria, com essa divisão sendo feita da melhor forma para que todos conseguissem cumprir sua carga horária da melhor forma. Também foi tratado com o preceptor acerca das discussões e debates sobre os temas tratados na atividade de intervenção que seria proposta pelos residentes e deveria nascer a partir do conteúdo programático que estava sendo estudado pelas turmas onde os residentes estão inseridos.

A proposta pedagógica foi desenvolvida na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, situada na sede no município de Sumé, microrregião do Cariri Ocidental paraibano. A instituição de ensino oferta os anos finais do ensino fundamental regular e o Programa EDUCARE, sendo este direcionado para correção de fluxo Idade-série. A unidade conta com aproximadamente 290 alunos, que residem na sede do município (zona urbana) e na zona rural.

No que diz respeito às etapas do desenvolvimento e sistematização da atividade desenvolvida apresentaremos a seguinte estruturação:

- **ETAPA 01** - Discussão sobre as turmas e o desenvolvimento da proposta de atividade.

Nossa primeira atividade dentro da instituição foi com a turma do 8º/9º B do projeto EDUCARE, turma esta que conta com um total de 16 discentes, e teve como foco a observação em sala de aula, onde fomos apresentados à turma pelo preceptor e conhecemos a turma. Ao decorrer das semanas de acompanhamento em sala de aula, dos planejamentos e ao saber que o conteúdo que estava sendo trabalhado com os estudantes fomos instruídos em relação às possíveis temáticas que poderíamos estar trabalhando na nossa intervenção. Temáticas essas que já estavam sendo trabalhadas de acordo com o conteúdo programático e das sequências didáticas da turma em questão.

- **ETAPA 02** – Definição do tema e construção da atividade

Deste modo, no decorrer dos planejamentos e ao saber que o conteúdo que estava sendo trabalhado com os estudantes, o tema da intervenção pensada foi Globalização e Impactos Ambientais, no qual foi discutido o conceito geral de globalização, suas vantagens e desvantagens que afetam nossas vidas, e também como a globalização trouxe consequências negativas para o meio ambiente, como desmatamento, queimadas, fauna e flora ameaçadas. Tal atividade foi estruturada ao longo de planejamentos, observações e análises dos conteúdos, e desenvolvida no dia 31 de julho junto com o professor regente.

Como recurso didático foi montada uma apresentação de slides, como imagens e mapas para que os alunos conseguissem visualizar melhor o conteúdo que estava sendo explicado, e também foi apresentado um vídeo para a turma com o intuito de fixar o assunto para os alunos antes da atividade de avaliação proposta.

Ao abordar os tópicos necessários para que os alunos entendessem o tema da aula de forma clara, procurei trazer exemplos do dia a dia dos mesmos para que fossem ampliados seus entendimentos acerca do assunto, como por exemplo, as mudanças boas ou ruins que a globalização causa e também as vantagens e desvantagens do advento da internet, e pôr fim a forma como o processo de globalização está afetando negativamente o meio ambientes, como queimadas, desmatamentos, e etc. Para que ao final da discussão os mesmos pudessem compreender como estão inseridos no processo de globalização e como se relacionam com o meio ambiente onde vivem.

Figura 02: Apresentação do tema da aula



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.
 Acervo Pessoal, 2023.

Figura 03: Discentes em sala de aula.



Fonte:

- **ETAPA 03-** Avaliação da aplicação da atividade em sala de aula.

Como forma de avaliação foi apresentado aos alunos um caça palavras e um quadro a ser preenchido sobre o tema da aula, para avaliar se os alunos teriam chegado a uma compreensão satisfatória acerca do tema. Foram escolhidas formas de atividade associadas a jogos pois, os mesmos são um tipo de metodologia diferente da convencional, que desperta nos alunos o interesse e facilita sua aprendizagem, assim podendo ser utilizado como um artifício a ser usado pelos professores no processo de ensino aprendizagem.

Além de que segundo, Silva, Jesus e Leite (2019, p. 04) “os jogos educacionais são um dos mecanismos mais utilizados pelos educadores que se empenham em favorecer mudanças na vida escolar de seus alunos (...)”. Assim, utilizamos essa forma de avaliação a fim de propiciar aos estudantes uma melhor fixação do conteúdo trabalhado.

Vale ressaltar ainda que essa atividade foi pensada dentro da temática que já vinha sendo trabalhada pelo professor preceptor em sala de aula e pelo desempenho dos estudantes durante a aplicação da atividade avaliativa, pode-se compreender que os alunos conseguiram compreender a proposta da aula e os assuntos trabalhados nela, sendo globalização e meio ambiente apresentados de forma articulada e contextualizada.

Figura 04: Registro da aplicação da atividade em sala de aula.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Figura 05: Registro com os alunos da turma do 8º/9º B do EDUCARE em sala de aula.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

3. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG-CDSA E A HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), executado no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG/CDSA, potencializa a imersão dos graduandos, durante um período de 18 meses consecutivos, em atividades envolvendo o universo Acadêmico e o ambiente escolar, sendo este um dos possíveis espaços de trabalho do licenciando.

O PRP desenvolve uma importante vinculação do estudante com seu futuro local de trabalho, as escolas da educação básica e, para a consecução do referido programa múltiplos são os segmentos e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, onde a título de exemplo podemos destacar: o coordenador institucional, os professores preceptores e os residentes, estes últimos percebendo em suas vivências as aproximações e os distanciamentos que acontecem na relação as teoria e as práticas didático-pedagógicas nos espaços da universidade e das escolas.

Durante o processo didático-pedagógico de imersão dos residentes no ambiente escolar, articula-se uma relação alicerçada no planejamento e no desenvolvimento de atividades numa perspectiva tripartite, onde o coordenador institucional, preceptores e residentes atuam em sincronismo para o fortalecimento das concepções e as finalidades do Programa Residência Pedagógica no âmbito das escolas da Educação Básica. Destaca-se que um dos princípios fundantes do referido programa é a ampliação da percepção do residente em relação às dinâmicas processuais que acontecem no espaço educativo. Pois, a partir dos entendimentos, análises, estudos teóricos e práticos o residente pode colaborar de forma significativa para o desenvolvimento de seu processo formativo.

Um dos elementos moventes do PRP da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFCG-CDSA é a hospitalidade nos espaços e processos formativos. Este conceito atitudinal na educação promove a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo nas instituições educacionais. Trata-se de receber os discentes (residentes), professores (preceptores), coordenadores, gestores, estudantes e a comunidade escolar de maneira calorosa, respeitosa, ética, afetuosa e empática.

De acordo com os escritos de Baptista (2014) as atitudes de hospitalidade em práticas pedagógicas ampliam o compromisso ético, responsável e acolhedor da educação, que possibilita criar um espaço

favorável ao exercício da aproximação humana em ambiente educacional, tendo como referência a pedagogia da hospitalidade em que o eu - outro é visto no seu sentido integral-humano.

Freire (2002) nos alerta que a hospitalidade não significa apenas o reconhecimento do outro ou mesmo sua acolhida, ou seja, tomar conhecimento de sua existência, mas significa incluir a si próprio no seu espaço de convivialidade, reconhecendo-o com autonomia e respeito, que no processo educacional será fator gerador de prazer e ternura no ato de aprendizagem.

Através da hospitalidade, busca-se promover um ambiente onde todos se sintam bem-vindos e valorizados. Isso envolve não apenas a recepção cordial, mas também a atenção às necessidades individuais dos estudantes, o respeito à diversidade cultural e o estabelecimento de relações de confiança que potencializam por conseguinte o sentimento de pertencimento discente-docente.

Ao adotar uma atitude e postura de hospitalidade na educação, os educadores reconhecem a importância do acolhimento para o desenvolvimento integral dos discentes. Um ambiente hospitaleiro facilita a aprendizagem, pois os estudantes se sentem seguros para expressar suas ideias, participar ativamente das atividades e buscar apoio quando necessário. Além disso, a hospitalidade na educação contribui para fortalecer o vínculo entre a escola, a comunidade e a universidade. Ao abrir as portas para a participação ativa dos discentes e toda comunidade escolar, as instituições educacionais demonstram interesse em estabelecer parcerias colaborativas, envolvendo-os no processo educativo e valorizando sua participação.

É importante ressaltar que a hospitalidade na educação vai além do aspecto físico do ambiente escolar. Ela envolve também uma postura acolhedora por parte dos educadores, que devem estar abertos ao diálogo, serem receptivos às diferenças e promoverem a inclusão de todos os estudantes nos processos didáticos e formativos.

Em resumo, a hospitalidade na educação é um conceito fundamental para criar um ambiente educacional positivo, acolhedor e enriquecedor. Ao acolher os discentes e toda comunidade escolar de forma calorosa e inclusiva, as instituições educacionais promovem o desenvolvimento integral dos estudantes e ampliam suas percepções e atitudes no que concerne ao universo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi relatado no presente trabalho, reafirmo aqui a importância de programas de formação docente como o Residência Pedagógica para os docentes em processo de formação, ao nos proporcionar contato com unidades escolares e atuar como professores e vivenciar a realidade de nossa profissão. Contribuindo tanto para nossa formação profissional quanto para a nossa formação humana.

Ressalto ainda, que vivenciei uma grande aprendizagem até então como residente no PRP, e espero aprofundar ainda mais os conhecimentos já adquiridos e descobrir outros, na busca de aperfeiçoar meu processo de formação e no futuro conseguir propiciar aos meus futuros discentes um processo de aprendizagem mais fluido e ativo.

Destaco que o Programa Residência Pedagógica se caracteriza como um importante elo de ligação entre as universidades e as escolas da educação básica, fato este que propicia aos estudantes/futuros docentes uma aproximação significativa da realidade que irão atuar durante ou após sua conclusão de curso. Múltiplos foram, são e serão os processos de ensino-aprendizagens que já nos deparamos e ainda iremos nos deparar e de cada um destes faz-se necessário extrair e construir nossa identidade e profissionalidade docente.

4. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. Hospitalidade da razão e poder transformador: interpelações da pedagogia social. In: BARROS, Rosanna; CHOTI, Deise (org.) - Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, Sumé, 2020. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, 2020.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. PROJETO EDUCARE, Sumé. Prefeitura Municipal de Sumé/PB, Secretaria de Educação. 2022.

SILVA, Eliene Dias da; JESUS, Zilma Santos de; LEITE, Ederson Wilker Figueiredo. O uso de jogos educacionais e atividades lúdicas, através de caça-palavras para alunos em processo de alfabetização. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL E IV NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, 2019, São Luiz. Anais... São Luís, MA: UFMA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/483>. Acesso em: 26 mai. 2023.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENSINO FUNDAMENTAL II

Lucas Rodrigues Mendonça¹, Ana Carolina de Oliveira Silva², Laércio Silva da Silva³, Elisandra Moreira de Lira⁴

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado é um elemento fundamental para os cursos de licenciatura. Por meio da inserção dos estagiários no ambiente escolar, foi possível uma maior compreensão do cotidiano escolar e da prática docente. A partir do desenvolvimento das atividades de observação, planejamento e regência, vislumbramos a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem e identificamos diferentes cenários que permeiam o dia a dia de professores e estudantes, na escola estadual de ensino fundamental II, Marilda Gouveia Viana, localizada em Rio Branco, Acre. Foi por meio da observação que pudemos identificar e selecionar as melhores metodologias a serem desenvolvidas em cada turma a partir do comportamento, e do nível de desenvolvimento do conteúdo. Destarte, concluímos que a inserção e execução das atividades na escola campo, contribuiu para o nosso processo de formação, pois nos permitiu vivenciar o cotidiano escolar e desenvolver as atividades de docência em situações reais de ensino.

Palavras-chave: educação básica, planejamento, regência.

1 A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O Estágio Curricular Supervisionado trata-se de um componente essencial no processo de formação de professores. Parte do itinerário formativo dos cursos de licenciatura, o estágio tem como objetivo proporcionar aos futuros professores as experiências necessárias para atuação na educação básica.

Segundo Pimenta e Lima (2006) a docência, assim como diversas outras profissões, é uma atividade prática que necessita, em seu processo de formação, proporcionar aos licenciandos experiências que os façam aproximar-se da realidade vivida em seu futuro campo de atuação, o ambiente escolar.

Segundo a Resolução N° 014, de 06 de dezembro de 2010, o Estágio Curricular deve ter como base as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs), constituindo-se como componente curricular essencial e o seu cumprimento, no caso do Estágio Obrigatório, indispensável para obtenção do diploma.

Conforme a Resolução CNE/CP N° 02, de 20 de dezembro de 2019, a formação de professores para a atuação na Educação Básica exige um conjunto de competências que necessitam ser adquiridas ao longo do processo formativo. “Conhecimento, habilidades, valores e atitudes” devem constar desde o início dos

¹ Universidade Federal do Acre – UFAC, graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia;

² Universidade Federal do Acre – UFAC, graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Geografia;

³ Universidade Federal do Acre – UFAC, graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia;

⁴ Universidade Federal do Acre – UFAC – Orientadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

cursos de licenciatura e devem proporcionar a integração entre conteúdos pedagógicos e específicos da disciplina na qual os futuros professores irão atuar.

A partir disso, conforme estabelecido pelo Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado, parte integrante do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, o estágio refere-se a um ato educativo que deve ser desenvolvido na educação básica, devendo ocorrer preferencialmente em escolas de ensino público do Estado do Acre.

Conforme estabelecido pelos diversos regulamentos, o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II buscou compreender a dinâmica educacional dos processos de ensino-aprendizagem que fazem parte do cotidiano escolar na escola estadual Marilda Gouveia Viana, localizada no município de Rio Branco, Acre, especialmente nas turmas de 7º ano do Ensino fundamental II.

Por meio da imersão no ambiente escolar e pelo acompanhamento semanal das aulas de geografia, bem como a participação nas atividades, em especial ao projeto intitulado “O Acre existe”, foi possível vislumbrar os diferentes aspectos que fazem parte do cotidiano escolar tanto na perspectiva do professor quanto na perspectiva dos estudantes. Portanto, tal experiência possibilitou a vivência de diferentes experiências, no qual consideramos de fundamental importância para o processo formativo dos futuros professores da educação básica.

A regência como parte integrante do Estágio Curricular Supervisionado II foi precedida por diversas etapas que aqui serão abordadas: a organização administrativa da escola, a relação professor e estudante, o planejamento e a busca pela conciliação entre atividades em sala e o desenvolvimento de projetos institucionais que fizeram parte do cotidiano da Escola campo durante o desenvolvimento do Estágio, contribuíram para o nosso maior entendimento e compreensão da prática docente na educação básica.

2 PRÁTICA DOCENTE: METODOLOGIAS E REGÊNCIAS

A prática docente trata-se de um dos grandes desafios do mundo atual. Os avanços tecnológicos, a sociedade cada vez mais conectada através da internet e das redes sociais por meio dos smartphones são características marcantes da sociedade do século XXI. A escola como parte dessa sociedade, sendo fortemente influenciada por ela, busca por meio de diferentes estratégias, desenvolver as melhores formas de organizar o ensino em meio aos diferentes cenários encontrados.

Moran (2015, p. 16), defende o uso das metodologias ativas em sua obra, a seguir:

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

Na visão de Freire (1996) o ato de ensinar vai muito além do exercício de transferir conhecimento. Partindo da concepção dos estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, segundo o autor, cabe aos professores “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [do conhecimento]” (Freire, 1996, p. 13).

Dentro dessa perspectiva, no contexto escolar da Escola Estadual Marilda Gouveia Viana, procuramos diversificar as metodologias utilizadas nas regências em cada turma. A princípio, foram feitas rodas de conversas com os estudantes para dinamizar essa relação professor/estudante, além dos seminários com as turmas, apresentações em slides para dinamizar a aula, utilização do livro didático, produção de mapas para o projeto escolar, e leituras compartilhadas.

Diversificando as metodologias utilizadas, reconhecemos quais se encaixavam mais em cada turma. Enquanto em algumas turmas eram possíveis trabalhar “aulas simples”, dialogadas e expositivas, outras turmas não foram possíveis ter a mesma abordagem. Estudantes inquietos por conta do intervalo, conversas paralelas acerca de outras atividades ou o simples desinteresse em assistir a aula, fizeram com que fosse exigido dos estagiários adaptações metodológicas a fim de reverter os cenários desfavoráveis a atuação dos mesmos.

2.1 O PLANEJAMENTO

Conforme Stupeid (2014) o planejamento e a preparação de uma aula pode ser um momento delicado em razão do leque de opções metodológicas e de conteúdos existentes. A seleção dos melhores métodos e abordagens são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos objetivos direcionados aos estudantes e por isso as escolhas feitas pelo professor são fundamentais para que obtenha êxito ou fracasso.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo de Referência Único do Acre – CRUA (Acre, 2019) são os principais preceitos estabelecidos a nível nacional e estadual no que se refere aos conteúdos que devem estar presentes em cada ano/série do ensino fundamental e médio.

A partir de tais documentos, são definidos os objetivos, conteúdos e quais as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem e são esses documentos a base para a elaboração das sequências didáticas e dos planos de aula na educação básica.

As sequências didáticas são elaboradas pelo professor e partir delas, nelas são definidos quais conteúdos ministrar em sala de aula, escolher as ferramentas que serão utilizadas, e também os métodos e metodologias que seriam utilizadas em cada turma, pois, toda turma tem suas particularidades, enquanto algumas metodologias podem “cair” como uma luva em determinadas turmas em outras, o professor terá que optar por outras abordagens.

Neste cenário, a fase de observação da turma torna-se crucial para o estagiário, pois nessa fase é possível identificar como iremos planejar as regências para cada turma, analisar quais metodologias melhor se aplicam.

2.2 ALINHAMENTO DO CONTEÚDO

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II teve seu início em maio, com as aulas na escola estadual Marilda Gouveia Viana já em andamento. O desenvolvimento das regências e do projeto “O Acre existe” se encontravam em estágio avançado e em razão de tal cenário, as atividades do estágio precisaram ser adaptadas às condições encontradas na escola.

O Projeto “O Acre existe”, consistia em apresentações de trabalhos sobre os municípios acreanos, todas as turmas tinham um município para trabalhar e planejar o que iriam apresentar no dia da apresentação do projeto, e movimentou toda escola e todo corpo estudantil.

A preparação dos materiais para o projeto teve seu início meses antes do evento, ocorrido no dia 15 de julho de 2023 nas dependências da escola. Às turmas, foram disponibilizados tempo e materiais para a confecção de maquetes, mapas e diversos outros materiais para o projeto. Os horários disponibilizados para nos dedicarmos ao projeto foram exclusivos para a confecção dos materiais que iriam ser apresentados no dia de sua culminância.

Esse projeto foi um grande divisor de águas para os estagiários, pois, a partir da nossa chegada à escola, tínhamos que tomar conta do projeto na turma em que nos alocaram, com o foco todo no projeto, era difícil conciliar os preparativos para o projeto e as regências. Porém, não deixou de ser desafiador e realizamos com muita alegria e empenho.

Além disso, um dos grandes desafios encontrados durante o processo de preparação das regências foi a indisponibilidade de uma sequência didática das turmas. Por meio da sequência didática, é que seria desenvolvido o plano de aula, por meio da identificação dos conteúdos já lecionados às turmas e do planejamento das aulas futuras.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas e dos diferentes cenários encontrados na escola, foi possível concluir as regências, e a partir do alinhamento entre os estagiários e a professora supervisora foi possível desenvolver planos de ensino e a seleção de conteúdos que atendessem aos objetivos estabelecidos para cada turma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II foi de fundamental importância e de enorme contribuição no processo formativo dos futuros professores de geografia e discentes da Universidade Federal do Acre (UFAC). O desenvolvimento das práticas nas escolas públicas do Estado pelos discentes do 7º período do curso de Licenciatura em Geografia permitiu aos estudantes o acúmulo de conteúdo e conhecimento que nos são apresentados desde o início do curso e culminam nas atividades nas escolas de ensino básico.

A participação efetiva nos processos de planejamento, construção e desenvolvimento das aulas e projetos na escola campo proporcionaram a nós, futuros profissionais da educação, a experiência de vivenciar o cotidiano escolar em situações reais e práticas, para além do arcabouço teórico conceitual discutido exaustivamente na Universidade.

As atividades práticas foram base para o aprimoramento das metodologias e formas de ensinar e proporcionar o desenvolvimento dos estudantes. A iniciação à docência rompeu barreiras e receios acerca do que é ser professor, seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem e auxiliou na definição dos caminhos a serem percorridos futuramente enquanto profissionais da educação, cujo trabalho será o desenvolvimento humano por meio da educação.

A responsabilidade de conduzir uma sala de aula com dezenas de adolescentes, com diferentes características e cada um com suas particularidades mostrou-nos que é necessário cada vez mais estarmos preparados para os diferentes cenários que podem ser encontrados em sala de aula. Para além dos conteúdos didáticos, faz-se necessário também o tratamento humanizado dos estudantes e saber que cada indivíduo pode requerer do docente maior ou menor atenção para o desenvolvimento das atividades escolares.

A relação professor estudantes também representou um ponto crucial para o melhor desenvolvimento das regências na escola campo. Por meio da boa relação entre professor e estudante, estudantes e estagiários, o desenvolvimento ordenado das atividades foram grandemente facilitados e aprimorados no decorrer das atividades.

Por fim, neste estágio, pudemos vislumbrar de fato no que consiste ser professor e fazer educação. Problemas técnicos, a falta de materiais e recursos didáticos como Datashow, notebook e a falta de acesso a internet são elementos que, infelizmente, ainda fazem parte da educação básica do país. Os conflitos entre estudantes, a necessidade de adaptação de conteúdo método durante as aulas marcaram a experiência na escola estadual Marilda Gouveia Viana. Além disso, o desinteresse dos estudantes durante as regências por diferentes fatores, o desrespeito com professor e a busca por estabelecer um processo de ensino exitoso, todos esses elementos contribuíram grandemente para nossa formação como professores e futuros educadores.

4 AGRADECIMENTOS

Expressamos aqui nosso profundo agradecimento às professoras, Rosineide Marinho D'Ávila e a Talita Silva Duarte Paim, pela ótima recepção na escola estadual Marilda Gouveia Viana. A dedicação em tornar a experiência do estágio a mais rica e confortável possível foi, sem dúvidas, essencial para o exitoso desempenho durante as atividades na escola. Por sua paciência e empenho, nosso eterno agradecimento.

A Professora Dra. Elisandra Moreira de Lira, orientadora do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, que contribuiu de diferentes formas para o enriquecimento da nossa experiência enquanto futuros educadores e professores de geografia, agradecemos pelo empenho que nos dedicou durante este processo. A preparação desenvolvida antes da inserção na escola e o acompanhamento das atividades do Estágio foram fundamentais para um melhor desempenho durante o desenvolvimento do estágio.

À Universidade Federal do Acre, agradecemos pela constante luta para manter a oferta de um ensino gratuito e de qualidade ao povo do Acre. O suporte concedido aos professores e acadêmicos no decorrer das atividades internas e externas à instituição são essenciais para a formação de profissionais qualificados que muito contribuirão para a sociedade acreana.

5 REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação/SEE/AC, Acre, 2019.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. vol. II, São Paulo, 2015.
PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Póesis, V. 3, São Paulo, 2006, (p. 5-24).

SPUDEIT, Daniela Fernanda Assis de Oliveira. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro – UniRio. Rio de Janeiro, fevereiro, 2014. Disponível em: <http://www.ppgd.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 014, de 06 de dezembro de 2010. Dispõe das diretrizes de estágio para os cursos de Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Acre. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-cepex/resolucoes-de-2010/resolucao-no-014-de-06-de-dezembro-de-2010>. Acesso em 21 Jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Diretoria de Apoio à Formação Acadêmica – DIAFAC. Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia. Rio Branco, Acre, 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Rosileuda dos Santos Araújo¹; Darley Calderaro Leal Matos²

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Amapá campus Laranjal do Jari/AP. E-mail: roseara209@gmail.com

2 Orientadora. Docente doutora do Instituto Federal do Amapá, campus Laranjal do Jari. E-mail: darley.matos@ifap.edu.br

Resumo

As experiências no ensino de ciências, durante a Prática Pedagógica, é requisito importante na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Desta forma, o presente trabalho como objetivo relatar e refletir as experiências vivenciadas durante uma prática no ensino de ciências, em uma turma do sexto ano, da uma escola municipal em Laranjal do Jari, Amapá. A prática foi realizada em turma do sexto ano da Escola Municipal Santa Lúcia, Laranjal do Jari, Amapá. A prática pedagógica foi realizada em dois momentos específicos. O primeiro consistiu-se em observações sistemáticas, e o segundo, foi feita a regência de uma aula. Quanto aos aspectos pedagógicos observados, a professora manteve o controle da turma, domínio de conteúdo, soube lidar com as dificuldades em sala de aula e na resolução de conflitos. Além disso, foi observada a falta de investimentos tecnológicos e financeiros nas instituições escolares, o que dificulta a efetivação de uma educação integral e de qualidade. As experiências vivenciadas durante o período de observação e regência contribuíram de forma significativa para a visão como futuros educadores, bem como também proporcionou a compreensão de certos conceitos que serão utilizados no decorrer da nossa formação.

Palavras chaves: Prática pedagógica; Reflexão.

Abstract

Experiences in teaching science, during Pedagogical Practice, are an important requirement in the initial training of Biological Sciences teachers. In this way, the present work aims to report and reflect the experiences lived during a practice in teaching science, in a sixth year class, at a municipal school in Laranjal do Jari, Amapá. The practice was carried out in a sixth year class at Escola Municipal Santa Lúcia, Laranjal do Jari, Amapá. The pedagogical practice was carried out at two specific moments. The first consisted of systematic observations, and the second consisted of conducting a class. Regarding the pedagogical aspects observed, the teacher maintained control of the class, mastered content, knew how to deal with difficulties in the classroom and in resolving conflicts. Furthermore, a lack of technological and financial investments in school institutions was observed, which makes it difficult to provide comprehensive, quality education. The experiences during the observation and conducting period contributed significantly to our vision as future educators, as well as providing an understanding of certain concepts that will be used throughout our training.

Keywords: Pedagogical practice; Reflection.

1. INTRODUÇÃO

A prática em sala de aula é importante para formação profissional do licenciado, pois é nessa etapa em que este tem contato direto com o aluno em sala de aula através da regência. Ela faz parte da vida acadêmica dos futuros licenciados possibilitando inúmeras experiências por meio do contato direto com os professores e escola, podendo fazer uma análise do ambiente buscando meios de intervir de forma positiva nesse processo.

A prática pedagógica é uma disciplina obrigatória prevista na Resolução CNE/CP Nº 02 de 20 de novembro de 2019. Em seu art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação básica) (BRASIL, 1996).

Partindo deste pressuposto, cabe ressaltar que a prática pedagógica de observação e regência da prática, acaba sendo uma sequência de processos que contribuem para a formação do acadêmico. Essas etapas permitem refletir sobre a atuação como futuro profissional na área da educação, na qual o licenciado tem a oportunidade de aprender novas metodologias, além da oportunidade de trocas de saberes com o profissional que o supervisiona.

Piconez (2001) analisando a necessária aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão como elementos imprescindíveis para a prática de ensino e o estágio supervisionado, alerta que “as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (2001, p. 17).

A regência nas aulas possibilita ao aluno de licenciatura uma visão real da prática docente e a ampliação de seu conhecimento através das experiências vividas no período em sala de aula. Autores como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias das práticas pedagógicas, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência como base da formação.

Alves (1993) afirma que é preciso que a teoria seja permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, assim como este “ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática” (1993, p. 77). Corroboramos, sobretudo, com a afirmação do autor, quando aponta que aprender, no entanto, o real, demanda mais do que o olhar de algumas teorias, como da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige-se, sim, “a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias” (ALVES, 1993, p. 77).

Os cursos de licenciatura oferecem uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie a realidade, aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional. A vivência mais aproximada da realidade profissional fornece ao licenciando uma profunda reflexão sobre o ofício do docente.

Neste contexto, o professor é de fundamental importância para a educação, pois tem o contato direto com os alunos e pode avaliar seu aprendizado, suas dificuldades e propor suas estratégias para a melhoria do ensino. A prática, na etapa de regência, deve proporcionar aproximação da realidade estudada, ou seja, o aluno-estagiário irá lidar com inúmeros empecilhos que surgem no cotidiano escolar, o qual requer deste a elaboração de planos de aulas em busca de resoluções de conflitos.

Conforme Nóvoa (1995), não basta unir conhecimentos, técnicas ou realizar vários cursos se não forem disponibilizados momentos para que o professor repense suas práticas. Nesse sentido, a prática é a oportunidade dessa socialização, propiciando espaço e tempo para o compartilhamento de experiências e o pensamento crítico, acerca de sua própria reação, facilitando a construção da identidade pessoal/profissional que dá sentido ao “ser” docente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir as experiências vivenciadas durante uma prática no ensino de ciências, em uma turma do sexto ano, da uma escola municipal em Laranjal do Jari, Amapá. A prática ocorreu durante as atividades da componente Prática Pedagógica III do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Amapá.

2. METODOLOGIA

A prática pedagógica foi realizada em de novembro de 2022, em uma turma do 6º ano, período matutino, na Escola Municipal Santa Lúcia, localizada na cidade de Laranjal do Jari/AP.

A coleta de informações foi realizada em dois momentos específicos. O primeiro consistiu em observações sistemáticas, onde foi coletado informações de aspectos pedagógicos em fichas de acompanhamento diário, equivalente a oito horas de observação em sala de aula. Os aspectos analisados foram: organizacionais, metodológicos, pedagógicos e a relação professor e estudantes. Segundamente, foi feita a regência de uma aula com carga horária de 2 horas, o qual foi elaborado um plano de aula com o conteúdo adaptado para o 6º ano do ensino fundamental segundo as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A temática utilizada na aula foi Matéria e Energia. Inicialmente foi feita uma aula expositiva que serviu para fazer relação entre teoria e prática explorando o tema com a construção de uma maquete de usina hidrelétrica (Figura 1), onde foi possível avaliar o desempenho dos alunos quanto ao engajamento e participação. (CARVALHO 2009), afirma que recentes pesquisas sobre o ensino de ciências relatam que com aulas teóricas e práticas os alunos se interessam mais pelas aulas e acabam com a ‘visão deformada’ sobre o ensino de ciências.

Luckesi (2005) ressalta que utilizar atividades lúdicas é um caminho tanto para o inconsciente quanto para a construção de identidade e individualidade saudável dos indivíduos. Friedmann (2012) também propõe o uso do lúdico para facilitar a aprendizagem, pois torna as aulas mais agradáveis e prazerosas contribuindo para a satisfação do alunado.

Também foi feito registros de falas dos alunos em relação à exposição da maquete em sala de aula. Após a ministração da aula foi aplicada uma atividade avaliativa com o propósito de testar o aprendizado adquirido no processo da aplicação da prática pedagógica.



Figura 1 – Maquete de usina hidrelétrica produzida para aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Observação em sala de aula

Durante a vivência foi observada à rotina da professora e sua turma. Neste período, ela trabalhou a revisão da disciplina de ciências, já que era revisão para as provas do 6º ano B. A rotina começava às

07h30min da manhã com a entrada dos alunos em sala de aula e terminava às 11h45min. A professora iniciava as aulas com uma oração, logo em seguida aplicava o conteúdo no quadro. No segundo momento aplicou questionários. Ela repetiu atividades de revisão dos conteúdos em todas as aulas ao longo da semana.

A professora demonstrou ser uma profissional que tem um real compromisso com o processo de aprendizagem de seus alunos. Ela se mostrou bastante prestativa ao compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos, sendo dedicada e eficiente, sempre auxiliando seus alunos individualmente de acordo com a necessidade de cada um. Quanto aos aspectos pedagógicos observados, a professora manteve o controle da turma, domínio de conteúdo, soube lidar com as dificuldades em sala de aula e na resolução de conflitos, foi observado também, a professora valoriza bastante o uso do livro didático nas suas aulas.

De acordo com (RIBEIRO, 2003), “O livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial”.

Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula, dentre eles, podemos citar os seguintes: Os livros ajudam a nortear o planejamento do educador, sugerindo caminhos e sequências lógicas para a aprendizagem auxiliar o docente na condução das práticas pedagógicas; Os livros fornecem a estrutura básica dentro da qual grande parte da atividade em sala de aula ocorre, além de oferecer a cada criança a melhor oportunidade de aprendizado disponível dentre outros.

Apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais da instituição, em nenhum momento foi perceptível a falta de comprometimento com o ensino aprendizagem. Além disso, foi observada a precariedade e a falta de investimentos tecnológicos e financeiros na instituição escolar, o que dificulta a efetivação de uma educação integral e de qualidade.

Pensando na aprendizagem como um fruto de interações sociais, observou-se que a sala de aula foi organizada, quase sempre, em grupos de três ou quatro alunos. Nestes grupos, a professora relatou juntar alunos em níveis diferentes de aprendizagem, fazendo a troca de alunos entre grupos, pois uns aprendem com os outros, até mesmo aqueles que estão em um maior nível que os demais.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento cognitivo se produz através de um contexto rico em interações sociais. O autor também reforça que é através dessa troca com os pares mais competentes que os alunos estarão aptos a executar tarefas e decisões de forma independente mais tarde, pois, é através da resolução de problemas em grupos que as crianças vão aprendendo a ponderar as diversas situações e assim optar pela melhor solução.

Nos momentos em que os alunos trabalhavam individualmente, a professora estava a todo o momento interagindo com eles, indagando sobre a atividade e respondendo às perguntas. Esta dinâmica de trabalhar em grupos e individualmente nos permite fornecer e adquirir múltiplas experiências. Portanto, é de suma importância que o cotidiano do educando seja contemplado com conteúdos ricos de diversidade de metodologias de ensino. A atividade lúdica proporciona vários objetivos, que podem ser atingidos como, por exemplo, a construção do conhecimento, os aspectos socioafetivos e a criatividade (MIRANDA, 2001). A partir daí é que o indivíduo obtém conceitos que fortalecerá o conhecimento acerca do hábito de ler e pesquisar.

Dessa forma, é possível acelerar o desenvolvimento do indivíduo ampliando seus horizontes para um novo olhar e novos desafios para uma nova descoberta como afirma Miranda (2001).

Portanto, o uso de materiais didáticos como maquetes ou até mesmo jogos são apresentados como meios educacionais importantes, adotados como ferramentas para deixar o ensino mais satisfatório, atraindo a atenção dos alunos e tornando as aulas mais divertidas (SILVA; MORAIS, 2011).

Dessa maneira, são necessárias abordagens práticas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem dos alunos, tais como metodologias e estratégias que envolvam jogos, filmes, modelos didáticos e outros. A partir do que foi experimentado da teoria e prática, só enfatizamos que “não existe prática sem teoria, nem teoria sem a prática, e a teoria sozinha é apenas uma indagação ou um pensamento, da mesma forma a prática sozinha é só o ato de fazer sem o porquê, ou como fazer” (FREIRE, 1980).

Paulo Freire (1998) e José Carlos Libâneo (1991) concordam que enquanto a filosofia tenta explicar o homem e responder todas as angústias e indagações, a pedagogia se preocupa em aperfeiçoá-lo e desenvolvê-lo. Dessa maneira, a reflexão filosófica faz parte da prática docente e o professor não permanece neutro, mas conduz seus pensamentos sobre a maneira de educar seguindo uma determinada corrente filosófica, uma determinada tendência pedagógica. Assim, a tendência pedagógica define o papel do homem e da Educação no mundo, na sociedade e na escola, o que percuta na prática docente em sala de aula graças a elementos constitutivos que envolvem o ato de educar.

3.2 Regência na sala de aula

Na regência em sala, quanto ao conteúdo explanado na sala de aula, a construção de uma maquete de uma Usina hidrelétrica foi bastante importante para despertar o interesse dos alunos e, a maioria dos estudantes conseguiu realizar a atividade sem dificuldades. Consequentemente, os resultados foram

satisfatórios, nos quais os alunos finalizaram a atividade explicando a eficiência do uso de uma atividade lúdica no processo de aprendizagem. Os alunos da turma em questão mencionaram: “nunca participamos de nenhuma atividade tão interessante assim”.

De acordo com Luckesi (2005, p. 52), “a atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência”. Desse modo, o uso de maquetes é um processo bastante amplo, pois consegue minimizar diversas dificuldades encontradas pelos educandos, além de estimular o interesse dos alunos e promover um melhor entendimento dos conteúdos propostos. Não obstante, este uso permite também uma aproximação maior dos estudantes entre si e com os professores em sala de aula, tornando assim as aulas mais harmoniosas, prazerosas e menos monótonas.

Desse modo, os alunos iniciaram a construção de uma concepção voltada para a ideia de que é importante a discussão acerca das informações que possuem, para que as mesmas possam ser reformuladas e o conhecimento científico adquirido gradativamente. As aulas ministradas nessa turma foram bem planejadas com a preocupação em utilizar uma metodologia simples para melhor transmissão dos conteúdos e melhor desempenho dos educandos.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Entende-se que é relevante buscar novos métodos de ensinar Ciências Naturais, relacionando o conteúdo com o cotidiano do aluno. Por meio de observação do que nos rodeia, tornando-se objeto de estudo em Ciências.

A disciplina de Ciências contribui com os alunos no sentido de permitir-lhes encontrar respostas para muitas questões que percorre suas mentes, fazendo com que o mesmo interaja de forma proveitosa desenvolvendo habilidades de raciocínio, isso quando bem trabalhada na escola. Segundo o MEC (BRASIL, 2002 p. 5), o livro didático tem função, além de pedagógica, social, ao contribuir para a qualidade da educação brasileira e promover, assim, a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso ao material.

Durante a regência somente foi possível identificar algumas dificuldades, em relação ao assunto, quando foi realizado as correções da atividade avaliativa desenvolvida após o estudo dirigido com a maquete. É essencial que no processo de relações e interações, com atitudes práticas que alinhadas as teorias

favorecem a problematização de estratégias para entender os sujeitos envolvidos. Nessa concepção, é preciso pensar atividades materiais que articulam as ações pedagógicas entre os sujeitos e os conteúdos educativos, as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2006).

De modo geral, ao realizar a regência da prática foi possível aplicar, e necessário, desenvolver novas habilidades e competências a fim de alcançar os objetivos definidos nos

planejamentos e da ênfase nas necessidades dos educandos. O processo como já era esperado exigiu construir e reconstruir ideias para conseguir lidar com a diversidade da turma, pois estes sendo indivíduos em construção precisam ser desafiados e incentivados a desenvolver seus potenciais, a pensarem e serem capazes de questionarem um dado conhecimento adquirido no processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica contribui bastante na formação do estudante de licenciatura, pois promove uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática. Essa etapa é de suma importância na vida acadêmica, pois permite que o discente aprenda na prática o que já foi estudado teoricamente. As experiências vivenciadas durante o período de observação e regência contribuíram de forma significativa para a visão como futuros educadores, bem como também proporcionou a compreensão de certos conceitos que serão utilizados no decorrer da nossa formação.

Por meio da vivência da prática, os estudantes em formação docente tiveram a oportunidade de aumentar os laços com os alunos e o corpo escolar, onde foi possível analisar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno dentre outros aspectos relevantes para a formação docente. Assim, entende-se que através deste contato com a sala de aula o acadêmico pode conhecer diversas formas de ensino e os contratempos existentes na educação básica.

A prática deixa de ser um momento privilegiado da aprendizagem, e torna-se um momento de testes que vai além do cumprimento de exigências acadêmicas do curso de formação em licenciatura. Além de ser um importante instrumento de integração entre escola e comunidades, durante esse período o aluno tem a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação.

A regência foi bastante importante para as atividades planejadas, foi uma troca de experiências diversificadas no espaço de fala e autonomia para levar atividades, planejar a aula e executar com a turma.

O uso da maquete possibilitou um método que tornou mais fácil o entendimento do conteúdo da aula, matéria e energia. Vale ressaltar, que não é tarefa fácil, uma vez que o ensino de ciências tende ser um tanto complexo. Está na escola e poder realizar atividades que contribuem para o aprendizado dos alunos é crucial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores, a produção da maquete nesse processo de ensino aprendizagem, caracteriza-se por dar possibilidades para que o estudante continue em constante transformação no campo da educação, onde os conhecimentos e saberes se constroem progressivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In. ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo, 2009. Pioneira Thomson.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 14 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1998.
- FREIRE, P. Teoria e prática de libertação. 3ed. São Paulo: centauro 1980.
- FRIEDMAN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão / 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012
- LIBÂNEO, J.C. O planejamento escolar. Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, p. 221-247, 1991.
- LUCKESI, C.C. (2005). Ludicidade e atividades lúdicas- uma abordagem a partir da experiência interna., no World Wide Web: <<http://www.luckesi.com.br/artigos/educacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 05/10/2023.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, p. 64-66, 2001.
- MORAES, Vera R. P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. Educação e Realidade. Porto Alegre, 7(1): p. 61-69, jan-abr. 1982.
- NÓVOA, António. A Formação da profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15- 33.
- PICONEZ, Stela C.B. (Coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 34, p.5-24, jul. 2006. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 12.10/ 2023.
- RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira: organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]
- SILVA, E. T. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do

Brasil (ALB), 1998. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]

SILVA. I.K. O; MORAIS II. M.J.O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino- aprendizagem no ensino fundamental. HOLOS, Ano 27, vol 5,2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DE JOGOS NO ENFRENTAMENTO DA DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS COM O NOVO FORMATO DO ENSINO MÉDIO EM UM CENÁRIO PÓS PANDEMIA

Bárbara Antonucci de Almeida¹, Gínia Cezar Bontempo²

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo parou com a pandemia da Covid-19. As aulas presenciais deram lugar à modalidade remota, em meio a chamadas de vídeos e Plano de Estudos Tutorados (PETs). Hoje, há um pouco mais de um ano após o retorno das aulas presenciais, em um cenário pós-pandemia, os alunos do Ensino Médio se veem não só se adaptando à modalidade presencial de ensino, mas também à uma nova estrutura do Ensino Médio.

A Agência Brasil (2023) por meio de sua pesquisa “Defasagem nos estudos pela pandemia pode ser recuperada”, afirma que houve uma perda de até sete meses na aprendizagem de alunos durante o período remoto. A partir do retorno das atividades presenciais após a pandemia, a educação se mostrou fortemente afetada. A mudança repentina para adaptação ao modelo remoto de ensino, as incertezas e inseguranças do período de isolamento, implicaram em uma grande defasagem na aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, veio o aumento do tempo mínimo de permanência dos alunos na escola de 800 para 1.000 horas, além da nova organização curricular, onde as disciplinas clássicas, como biologia, passaram a apresentar menor carga horária frente ao oferecimento de novas disciplinas ofertadas (BRASIL, 2018).

Neste cenário, tanto a defasagem do ensino causada pela pandemia da Covid-19, quanto a nova formulação do Ensino Médio, se mostram fatores significativos para o desinteresse atual dos alunos. Portanto, se faz necessário o planejamento de práticas pedagógicas que tornem as aulas mais atrativas e participativas, voltadas para a realidade deles.

Uma dessas possibilidades é a inserção da ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alvarenga (2010), jogos e brincadeiras são atividades que estão presentes no cotidiano desde a infância e são formas de interação do indivíduo com o mundo à sua volta e, por isso, podem ser instrumentos importantes no processo de aprendizagem. Barros et al (2019) afirmam que a ludicidade estimula a atuação ativa, o pensamento crítico e as habilidades de construção do conhecimento dos alunos.

Durante a graduação, fui aluna de uma disciplina que usava a confecção de jogos como instrumento de aprendizagem, e por acreditar nessa alternativa para construir conhecimento de maneira leve e criativa, decidi levar para a minha vivência na escola em que atuei como residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Núcleo de Biologia, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências vivenciadas, em especial o trabalho realizado com alunos da 2ª série do Ensino Médio Integral Integrado para enfrentar o desinteresse pelas aulas e a necessidade de adaptação à rotina escolar do Novo Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho aqui relatado se deu pela minha participação no Programa de Residência Pedagógica, Edital 2022, oferecido pela CAPES em parceria com a Universidade Federal de Viçosa. A residência aconteceu de novembro de 2022 a junho de 2023 na Escola Estadual Professor Samuel João de Deus, no município de Paula Cândido, Minas Gerais.

A Escola Estadual Professor Samuel João de Deus está localizada em um bairro central da cidade de Paula Cândido e oferece o Ensino Fundamental – Séries Finais, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos Noturno e Ensino Médio Integral Integrado, além de atendimento educacional especializado (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SAMUEL JOÃO DE DEUS, 2022).

Com o início das atividades do Programa de Residência Pedagógica e a ambientação na escola, foi perceptível o desinteresse e a apatia dos alunos durante as aulas, mas ao iniciar a regência, esse cenário ficou ainda mais nítido. A turma da 2ª série tem apenas uma aula de biologia semanal no novo formato do Ensino Médio. Seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi programada uma aula sobre os Reinos (EM13CNT201), porém, durante a regência, os alunos relataram não ter conhecimento de conceitos básicos sobre células, matéria prevista na BNCC para a 1ª série do Ensino Médio (EM13CNT202X). Além disso, os alunos demonstraram desmotivação com as aulas mediadas pela apresentação de eslaides em sala de aula.

Tendo em vista esta realidade e a necessidade de rever assuntos importantes que ficaram defasados por conta do período da pandemia, foi realizada uma revisão sobre o conteúdo de biologia celular e proposta uma atividade de construção de jogos a respeito do conteúdo de reinos.

A atividade proposta foi bem aceita pelos alunos e se baseou na confecção de jogos que abrangessem os tópicos abordados no tema de reinos. Assim, partindo do princípio da construção do saber individual a

partir de momentos lúdicos, a turma foi organizada em grupos onde cada grupo ficou responsável por preparar um jogo, à sua escolha. Assim, foram criados jogos de tabuleiro, quiz, torta na cara e pescaria. Apesar de serem desenvolvidos em abordagens distintas, todas as atividades propostas visavam a aproximação do estudante e o desenvolvimento do interesse.

A seguir, as Figuras 1 e 2 apresentam as atividades criadas e desenvolvidas pelos estudantes.

Figura 1 - Jogo Torta na Cara (à esquerda) e Jogo de Tabuleiro Trilhas (à direita) sobre o Reino Animal desenvolvidos por alunos da 2ª série



Fonte: Arquivo pessoal da 1ª autora.

Figura 2 - Jogo de Pescaria (à esquerda) e Jogo de Tabuleiro Ludo (à direita) sobre os seis reinos desenvolvidos por alunos da 2ª série



Fonte: Arquivo pessoal da 1ª autora.

Durante a realização dos jogos foi observada a participação e o interesse de toda a turma na atividade. Entretanto, para realizar a atividade, com o interesse e a participação de todos, foi necessário extrapolar os 50 minutos da aula semanal de biologia, confirmando a necessidade de mais de uma aula por semana. Isto não causou maiores problemas pelo fato de a gestão escolar prezar pelo desenvolvimento da criatividade dos alunos, o que facilitou a realização da atividade.

De forma geral, foi possível perceber a necessidade de utilizar recursos alternativos para garantir a participação e o interesse dos alunos que se encontram em fase de transição para o novo formato do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica, em seu primeiro edital pós-pandemia, tem tido um papel fundamental na formação e adaptação de professores da Educação Básica dos cursos de licenciatura à nova realidade do ensino público.

A participação no programa no contexto pós-pandemia e implementação do Novo Ensino Médio foi desafiadora e importantíssima para a minha formação como professora. A oportunidade de vivenciar essa experiência me fez refletir sobre o papel do professor e de uma educação voltada para a necessidade e para a realidade dos alunos.

Acredito que a Residência Pedagógica me permitiu viver a fundo a experiência de docência e agregar o que vi na graduação com a prática da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me possibilitar realizar esse trabalho como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Escola Estadual Professor Samuel João de Deus, que me recebeu e me deu todo suporte e ao Departamento de Biologia Geral (DBG) que disponibilizou as passagens para a cidade de Paula Cândido, Minas Gerais, onde reside a escola em que esse trabalho foi realizado. Por fim, deixo meu agradecimento ao Professor Henrique Barbosa da Silva, preceptor no PRP, que me orientou durante a realização das atividades na escola e a minha orientadora docente Gínia Cezar Bontempo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Defasagem nos estudos pela pandemia pode ser recuperada, diz pesquisa. Brasília, 2023.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem. Alegrete, Rio Grande do Sul. 2010.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Revista Educação Pública, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de curso CRMG. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2020.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SAMUEL JOÃO DE DEUS. Projeto Político Pedagógico - PPP. Paula Cândido, Minas Gerais. 2022.

LITERATURA POPULAR: TECENDO DIÁLOGO COM VIVÊNCIAS E SABERES CULTURAIS

Maria de Lourdes Dionizio Santos, Carla Giovana Teixeira de Sousa, Franciarlei Estevão Lino da Silva,
Kevyn Gabriel Alves Sobreira, Thayssa Gabriely de Oliveira Alves

RESUMO

Trata-se de um Relato de Experiência realizado por estudantes do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG) – participantes na condição de ouvintes – integrante do público-alvo do Projeto de Extensão – Fluxo Contínuo-UFCG, vigência 2023, intitulado: “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, em andamento, cuja abordagem visa estabelecer uma perspectiva interdisciplinar entre a Literatura e outros campos dos saberes, com o intuito de aprimorar o conhecimento do público sobre modalidade artística. Partindo desse pressuposto, instrumentalizados em leituras do romanceiro e do cancionário tradicionais, propiciamos debates sobre questões e temáticas pertinentes à realidade, suscitadas pela linguagem dessa poética.

Palavras-Chave: Literatura popular, Cultura, Sertão nordestino.

INTRODUÇÃO

A experiência com o Projeto de Extensão FUEX- UFCG, “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, proporcionou um aprendizado sobre a cultura local do povo nordestino e a importância sobre debater esse assunto com as futuras gerações, uma vez que, sofre um apagamento cultural por ser colocada em um lugar de erro e informalidade, assim como afirma Bosi:

Uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades) e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (Bosi, 1992, p. 308).

DISCUSSÃO

Partimos do princípio de que a literatura popular como parte constituinte da vida de um povo e possibilita o entendimento da nossa diversidade cultural. Dessa forma, deve-se enfatizar a necessidade de ressaltar que a Literatura local nordestina, como o cordel, precisa ser exposta e acessada pelo público, não só regional, mas em todo território nacional, uma vez que a literatura de cordel é uma importante fonte de informação a respeito de um povo, cultura, ações e discursos, bem como, se torna um modelo de registro acerca dos fatos históricos de um povo.

Sendo assim, no que tange à cultura erudita, citada por Bosi (1992), trata-se de uma cultura de produção totalmente voltada para as classes que dominam esse mercado, ou seja, a elite intelectual que determina modelos considerados canônicos em todo o território nacional, assim como a literatura de massa, que recebem um incentivo maior para serem produzidas para o consumo majoritário. Em contrapartida, as expressões regionais abordadas nesse relato, são expressões de arte que, em seu contexto, foi e vem sendo produzida para o consumo do povo e, de tal forma, não são estimuladas para serem produzidas, nem tão pouco divulgadas.

A literatura de cordel, como uma das formas de fazer arte regional, é conhecida no Brasil como folhetim, caracterizado por ser uma atividade de contar histórias pelas modalidades de uso da língua, seja pela fala ou escrita, e tem origem desde a Idade Média. Difundiu-se no Brasil, especificamente na região Nordeste desde o final do século XIX. Entretanto, o cordel é desvalorizado por muitos, justamente por não possuir compromisso algum com instrução formal, portanto, a forte relação do Cordel com a oralidade é que garante seu sucesso.

Nesse ínterim, o gênero supracitado é conhecido popularmente pelas suas características visuais, como as xilogravuras que ilustram as páginas dos poemas, assim como também, a musicalidade, que possui grande impacto na métrica e rima dos versos do cordel. Este, além de fortalecer a identidade regional e o folclore, abrange todo um movimento cultural e costumes locais de um povo. Portanto, a propagação do cordel ocorreu por meio dos repentistas (ou violeiros), que, similarmente aos trovadores medievais, cantavam histórias musicadas e rimadas nas ruas das cidades, popularizando os poemas que depois vieram a ser os cordéis.

As marcas que caracterizam a literatura de Cordel são variadas, como a utilização da linguagem coloquial, trazendo uma forte presença de oralidade e regionalismos na fala e escrita, assim como os elementos da cultura brasileira, com enfoque voltado para a cultura nordestina, tais como costumes, tradições e folclores. A escrita, em relação à métrica utilizada, faz relação direta com a musicalidade herdada dos trovadores medievais. Outra característica bem marcante é a utilização do humor, da ironia e do sarcasmo, para retratar temas e assuntos do cotidiano.

Com isso, no projeto de extensão FLUEx-Literatura Popular, consegue-se observar a falta de um ensino-aprendizagem mais voltado para a cultura local que leve em consideração os conhecimentos de mundo já internalizados em cada sujeito, assim como discute Todorov (2012), em seu livro “A literatura em perigo”, “[...] por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história

literária. Não obstante, é necessário que o ensino fuja desse modelo pré-estabelecido no ensino de literatura, e passe a comportar a literatura como uma ferramenta importante ao no processo de aprendizagem, pois permite que os alunos assimilem o que está escrito com o contexto social no qual está inserido, despertando assim, um novo olhar para a leitura como um mecanismo de interação social.

Nesse panorama, as sociedades atuais se fundamentam por meio de sua memória conservada nas tradições e, essa memória é formada pela questão da tradição que remonta à chegada dos europeus no Brasil em várias regiões, como é o caso do Nordeste, região cuja identidade é também fruto da herança de antepassados, no caso do cordel nordestino, uma herança que remonta ao período colonial brasileiro. Dessa maneira, como afirma Silveira e Freitas (2009), “[...] quando sua performance ocorre via oral (canção) e gestual (representação), a literatura de cordel ganha vida e contribui ainda mais para propagar as histórias e narrativas populares do nordeste brasileiro, que são autênticas manifestações de oralidade”.

Convém ressaltar a necessidade de incentivo ao ensino-aprendizagem da cultura popular, com o propósito de trazer mais visibilidade para as manifestações artístico-culturais estabelecidas no Nordeste brasileiro. Desse modo, deve-se entender a literatura popular como parte constituinte da vida de um povo, e que ela possibilita o entendimento sobre a diversidade artístico-cultural.

RESULTADOS

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão-Fluxo Contínuo - CFP-UFCG- vigência 2023, intitulado: “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, traz um olhar voltado para esse anseio de colocar em pauta a riqueza da diversidade, ressaltando a Literatura Popular e sua coexistência, com outras formas de manifestação artísticas, haja vista tratar-se de representações da cultura de um povo, que, para tanto, é necessário ter sua memória coletiva revitalizada com esmero.

A Literatura Popular caracteriza-se pela sua origem na oralidade e “[...] assume um papel importante na construção da memória coletiva, uma vez que rememora tradições, costumes, saberes e vivências de comunidades específicas [...]” (SANTOS et al, 2023, p. 1). Nessa perspectiva, sendo o material literário não advindo da escrita, as experiências humanas, a imaginação e a criatividade são transmitidas por meio das tradições orais, conservando-se através das gerações e se solidificando na memória coletiva de um povo.

Nesse sentido, valendo-se de uma abordagem social e econômica, a literatura oral não é destacada como enfoque dos estudos literários, tal situação surge da desvalorização da oralidade quando comparada com a escrita. Deste modo, refletem-se as relações de poder na sociedade, uma vez que a escrita é tida como instrumento de representação do erudito e do poder social. Por outro lado, a literatura popular é comumente associada com camadas menos favorecidas.

Desse modo, com o objetivo de difundir e preservar o conhecimento da Literatura Popular Regional surge o Projeto de Extensão: Literatura Popular, cuja ação é realizada na Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores em Cajazeiras – PB, com discentes e docentes desta instituição e da comunidade externa.

Dessa forma, estuda-se obras fundamentais na construção da memória coletiva do nordestino, por meio de uma abordagem interdisciplinar, na qual há “[...] cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento, mas nesse caso se trata de uma ação coordenada.” (Carlos, 2007, p. 3), abrangendo contextos históricos, literários e questões filosóficas que podem ser exploradas na literatura do contexto nordestino.

O presente projeto propicia ao público-alvo reflexões acerca da realidade do Nordeste do Brasil que se espelha amplamente na arte popular regional. Dessarte, é de extrema importância considerar que:

A comunicação literária oral constitui um importante universo de socialização, ao facilitar, através da fruição estética do texto, o processo educativo que garante o equilíbrio social, a organização ético-política e a permanência de uma determinada visão do mundo. O texto oral incorpora o mundo no qual é (re)criado, e, quando vocalizado num espaço / tempo, manifesta a sua estabilidade e flexibilidade apoiada na tradição. (SILVA-SEMIK; NOGUEIRA, 2016, p. 25).

No contexto do projeto, são realizadas reuniões quinzenais nas quais os participantes têm contato com obras populares que tratam de aspectos específicos das tradições, cultura e vivências do sertanejo por meio da leitura de cordéis, contos, relatos, etc. É criada uma atmosfera confortável que permite, também, o compartilhamento de memórias pessoais de cada participante, gerando discussões relevantes que promovem a construção de conhecimento.

Por conseguinte, é válido salientar a noção de estudo do texto literário enquanto relação entre autor-texto-leitor, valendo-se da noção de que os leitores são participantes ativos do processo textual. Logo, corroboram significativamente para a edificação dos textos a partir de suas interpretações que incorporam o conhecimento enciclopédico de cada um e ampliam o alcance dos textos com a atribuição de significados

variados. Portanto, percebe-se a pertinência do compartilhamento de histórias características do sertão Nordestino que a cada nova leitura renovam sua vivacidade e se concretizam na memória popular, sendo assim preservadas e continuadas.

Nessa perspectiva, observa-se que o projeto contribui substancialmente para a construção do fortalecimento de uma identidade regional, uma vez que explora, discute e mantém viva as tradições e fortalece a noção de pertencimento dos participantes, preservando e promovendo a cultura regional do nordeste. Assim, deve-se reconhecer que um grande saldo positivo do presente projeto é a capacidade de instigar nos seus integrantes o desejo de aprofundarem seus conhecimentos e valorizarem os aspectos tradicionais da cultura nordestina que, durante muito tempo, foi negligenciado e visto como produto de exploração, no entanto, ao estudar veementemente os aspectos culturais da região, nota-se que o nordeste é um centro de produção cultural do Brasil.

Sob essa ótica, é importante mencionar o cuidado e o carinho por parte de todos aqueles que compõem o projeto, mais especificamente a ministrante Maria de Lourdes Dionizio Santos e seus extensionistas, para com o material escolhido para cada discussão. Isso porque nota-se que cada obra escolhida mantém um propósito de ressaltar aspectos culturais relevantes que, por muitas vezes, devido a vida altamente frenética e da própria efemeridade da vida passa despercebido aos olhos de todos que devem manter acesa a chama das tradições. Logo, vê-se que a escolha dos poemas, cordéis, relatos, contos ou trechos de livro debatido em sala corrobora diretamente para enriquecimento cultural.

Ademais, reflete-se que o projeto de extensão tornou-se um momento de alento a todos aqueles que precisavam ter seus relatos ouvidos e acolhidos por uma comunidade que compartilha das mesmas circunstâncias e vivências. É fascinante observar o que cada participante tem a pontuar e notar que, de certa forma, aquela situação mencionada está descrita de forma que todos, independente da intensidade, também já vivenciaram e por isso, compreendem-a. Assim, é pertinente expor que o ambiente do projeto fortalece o sentimento de valorização da experiência por meio da oralidade.

CONCLUSÃO

Diante desse cenário acima descrito, urge a necessidade de atentar-se para a preservação de um material culturalmente rico que é, muitas vezes, negligenciado no campo de pesquisas literárias e que desvanece em meio a crescente desigualdade social. Tal situação é agravada quando trata-se do acervo cultural nordestino, visto que a região é alvo de frequentes preconceitos, tanto no âmbito social quanto no

literário. Portanto, é essencial a existência de projetos que acolham a literatura de um berço substancialmente abastado com uma cultura diversificada e valiosa, pois como elucida Batista (2002, p. 26), o nordeste brasileiro “[...] tem-se revelado muito rico quanto a seu Romanceiro. Grande centro econômico e cultural do Brasil no início da colonização [...] recebeu o colonizador português que difundiu entre nós um espetacular acervo de romances orais.”

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. A poética. São Paulo: Edipro, 2011.
- BATISTA, Maria. O Romanceiro Tradicional Popular: Origem e permanência no Nordeste do Brasil. Revista Conceitos, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 94-99, jul./dez. 2002.
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. *IN*: Dialética da colonização. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARLOS, J. G. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio et al. Literatura popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino. Caderno Impacto em Extensão, v. 3, n. 1, 2023.
- SILVA-SEMIK, Véronique Le Dü da; NOGUEIRA, Carlos. Poesia oral tradicional e funcionalidade. Trabalhos de Antropologia e Etnologia, v. 56, p. 24-42, 2016.
- SILVEIRA, Regina da Costa.; FREITAS, Roberta Moreira. Memória popular: Patativa estende seus barbantes além, muito além do Ceará. Nonada: Letras em Revista, vol. 2, N.º 13, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=51245167900>. Acesso em: 09 de Jun. de 2023.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Renata Rodrigues Araújo¹, Antônio Lília Soares Pereira²

RESUMO

A sequência didática é uma estratégia metodológica para o ensino-aprendizagem de Matemática e eficaz na construção do conhecimento do aluno a partir de uma sucessão de questionamentos e reflexões que facilitam o fazer pedagógico. Esse método, aliado à metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, pode promover saberes transdisciplinares, integrados e contextualizados. O objetivo deste estudo é construir uma sequência didática como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas. Como objetivos específicos deste estudo têm-se: compreender como se deve elaborar uma sequência didática para o ensino-aprendizagem de frações; produzir um material didático-pedagógico embasado na metodologia de ABP e apresentar uma metodologia de ensino eficaz por meio da sequência didática para a aprendizagem de frações. Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, pois apresenta-se uma Sequência Didática sob uma perspectiva de ensino diferenciada, baseada na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de Frações. Como resultados, apresenta-se uma sequência didática construída por meio de um planejamento que prevê desenvolvimento em etapas: construção do plano pedagógico, levantamento das informações acerca da unidade temática, estudo da Aprendizagem Baseada em Problemas, descrição de procedimentos pedagógico-metodológicos, planejamento de jogos e dinâmicas, estruturação das orientações e integração de currículos. Conclui-se que a Sequência Didática é um instrumento didático metodológico de ensino que também possibilita uma diversidade de aplicações no âmbito educacional. A Sequência Didática construída apresenta a proposição de atividades interativas e integradoras que estimulam e promovem o protagonismo do estudante, o desenvolvimento do pensamento matemático e a inserção do aluno em um mundo que seja totalmente dele.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em problemas, frações, sequência didática.

INTRODUÇÃO

A compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da matemática acarreta uma constante busca de métodos eficazes para uma educação de qualidade. Entende-se que uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos se institui em espaços educacionais formais e não formais, que conduzem o desenvolvimento das competências matemáticas para o estabelecimento de conjecturas, formulação de estratégias, determinação de hipóteses, definição de padrões numéricos e de modelos de sequências. Nesse contexto, aponta-se a sequência didática (SD) como um método educacional eficaz na construção do conhecimento do aluno, a partir de uma sucessão de questionamentos e reflexões que facilitam o fazer pedagógico.

¹ Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, e-mail: renata.araujo@estudante.iftto.edu.br.

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFMT/REAMEC), Mestra em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Professora de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas, e-mail: antonia.pereira@iftto.edu.br.

Esse método, aliado à metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), pode promover saberes transdisciplinares, integrados e contextualizados. Nesse sentido, o foco deste trabalho consiste na construção de uma sequência didática a partir de uma “[...] metodologia baseada na utilização de problemas para aquisição e integração de novos conhecimentos centrada no aluno.” (VIANA; LOZADA, 2020, p. 4). Portanto, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições de uma SD fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino-aprendizagem de frações?

O objetivo deste estudo é propor uma sequência didática como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa ABP. Como objetivos específicos, têm-se: apresentar a sequência didática em seus aspectos teóricos e metodológicos; elaborar uma sequência didática sobre fração fundamentada na ABP; identificar contribuições de uma sequência didática sobre fração ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas.

A estrutura deste artigo está dividida em: Introdução, Referencial Teórico (Sequência Didática, e A Abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas na Sequência Didática para o Ensino de Frações), Procedimentos Metodológicos, Resultados (Construção de uma Sequência Didática para o Ensino de Fração), Discussão dos Resultados (Contribuições para a Aprendizagem a partir de uma SD Construída) e Considerações Finais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na contemporaneidade, verifica-se que são inúmeros os percalços no processo de aprendizagem de Matemática dos estudantes. O ensino tradicional, com aulas expositivas e pouco dialogadas, ainda é bastante presente nas escolas brasileiras. Desse modo, faz-se necessária a adaptação de novas práticas pedagógicas e a busca pela melhoria da qualidade do ensino para o desenvolvimento da autonomia e da gestão da aprendizagem do aprendiz.

Nessa perspectiva, diante da complexidade do fazer educativo, o professor precisa definir as suas estratégias de ensino. Assim, destaca-se a Sequência Didática como uma forma alternativa de desenvolver pedagogicamente o objeto do conhecimento, pois essa metodologia de ensino permite uma série de oportunidades comunicativas e pode contribuir para a prática docente, além de possibilitar uma melhor qualidade da aprendizagem de Matemática.

Zabala (1998, p. 18) define a Sequência Didática como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e uma finalidade educacional”. Por outro lado, destaca-se que a SD é uma produção organizada de um planejamento pedagógico feito de acordo com a proposta metodológica a ser aplicada, de forma sequencial para a execução das atividades.

Sob outro ponto de vista, Carvalho (2017, p. 46) explica que “A Sequência Didática é um procedimento para a sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos [...]”. Para Cabral (2017, p. 31), a “[...] sistematização proporcionada pela sequência didática possibilita ao professor organizar as atividades de ensino em função dos núcleos temáticos – dimensão conceitual dos objetos de estudo – e dos procedimentos estruturais [...]”.

Nessa conjuntura, as sequências didáticas apresentam uma forma intrínseca de planejamento e de desenvolvimento. Possuem em comum a “[...] relação entre professor e estudante de forma integrada, relacionada, de forma que o papel do professor é de mediador e deve levar o estudante a ser autor no processo de aprendizagem.” (CARDOSO, 2020, p. 46). Portanto, a escolha das temáticas de cada proposta deve ser esquematizada e estruturada em um conjunto de problemas que apresentam continuidade, níveis e diversidades de desafios.

Diante disso, entende-se que planejar uma SD requer uma reflexão sobre diversos aspectos relacionados não somente aos estudantes, mas também ao ambiente escolar. Na elaboração da SD, deve-se envolver a articulação e a estrutura das atividades, a tomada de decisões e as ações do professor em sala de aula para o delineamento das formas de interação dos estudantes para a compreensão dos conceitos matemáticos.

A ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÕES

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida pela sigla PBL, que vem do inglês, *Problem Based Learning*, é uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, a qual estimula, desafia e incentiva o aluno a solucionar problemas de situações reais, além disso, apresenta um caráter interdisciplinar e de potencialização de integração curricular (MORAN, 2019). É uma estratégia de ensino que pretende desenvolver ações para que o aluno deixe de ser um agente

passivo e esteja centrado na aprendizagem, desempenhando, assim, um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (DANTAS; SOUZA, 2021).

Nesse contexto, define-se também que a ABP “[...] é uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem” (RIBEIRO, 2021, p. 15). Por outro lado, para Bacich e Moran, a ABP “[...]propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão equacionar com atividades individuais e em grupo (BACICH; MORAN, 2018, p. 56).

Sob esse aspecto, a ABP possibilita ao aluno desenvolver estratégias para a resolução de problemas matemáticos, por meio da relação desses problemas com a realidade, fazendo com que o estudante seja estimulado a ter um pensamento mais independente. Dessa forma, para que o aluno se torne um participante engajado e ativo, é necessário oferecer-lhe condições de aprendizagem para o desenvolvimento dos multiletramentos, para o levantamento de hipóteses e de questionamentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de responder à questão desta pesquisa e de utilizar uma metodologia ativa na prática docente que possibilite a superação da problemática em que se insere o processo de ensino-aprendizagem de fração, pensou-se nesta proposta educacional, que viabiliza a produção de uma sequência didática para o ensino de Frações na perspectiva da ABP.

Desse modo, a Sequência Didática a ser apresentada enfoca um método de ensino diferenciado, baseado em uma metodologia ativa. A ABP consiste em um ancoradouro pedagógico para o ensino de Matemática, em especial das Frações. Esse trabalho possui o viés de um instrumento que se configura como modelo para outros trabalhos com o mesmo objetivo pedagógico, que pode auxiliar os professores que ensinam Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental e em outros segmentos da educação. Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo (GIL, 2022).

O planejamento da proposta educacional de sequência didática ocorreu em 7 (sete) etapas, as ações a serem executadas estão descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Etapas para o desenvolvimento da Sequência Didática

ETAPAS	AÇÕES
1ª	Construção do plano pedagógico da sequência didática;
2ª	Levantamento de informações sobre a unidade temática relacionada às Frações;
3ª	Estudo da ABP para a inserção nas atividades da SD;
4ª	Descrição de procedimentos pedagógicos e metodológicos;
5ª	Planejamento de jogos e de dinâmicas pedagógicas;
6ª	Estruturação das orientações para o professor;
7ª	Integração dos conteúdos e das áreas do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Conforme foi apresentado no Quadro 1, para se construir uma sequência didática é preciso fazer um planejamento para desenvolver a construção em etapas. Primeiramente foi construído um plano pedagógico da SD para organizar, de forma clara, os objetivos e o modo como seria desenvolvida (CASTELLAR, 2016). Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre as informações do conteúdo a ser abordado e também sobre a metodologia que seria empregada na proposta, que é de suma importância, visto que a SD possui o papel de guia de orientação para os professores no processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÃO

Para uma melhor compreensão da organização e da estrutura da sequência didática, a seguir, no Quadro 2, apresenta-se o planejamento ou o plano pedagógico da SD. O plano pedagógico da SD é composto por direcionamento ao público-alvo, unidade temática, objeto do conhecimento, objetivo geral, competências, habilidades, tempo previsto, procedimentos metodológicos, métodos de avaliação e orientações.

Quadro 2 – Plano pedagógico da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Público-Alvo	Alunos do 6º ano do ensino fundamental
Unidade temática	Álgebra
Objeto do conhecimento	Fração
Objetivo geral	Utilizar problematizações matemáticas como uma metodologia ativa de ensino aprendizagem para a compreensão do conceito de fração.
Competências	- Desenvolver a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, utilizando a ABP para aplicá-los em diversos contextos; - Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive jogos e tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Habilidades (BRASIL, 2018, p. 301)	• (EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes. • (EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. • (EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. • (EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária. • (EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três” utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos variados.
Tempo previsto	No total, serão seis aulas, sendo que para cada atividade da SD, é necessário em torno de duas aulas, cada aula com cerca de 1 (uma) hora de duração.
Procedimentos metodológicos	As aulas serão presenciais e serão utilizados jogos, além da proposição de problemas e do estabelecimento de conjecturas. Nesses problemas o conteúdo principal será Fração e será integrado com outros conteúdos, a fim de desenvolver as competências e habilidades matemáticas.
Avaliação	A avaliação será realizada de forma contínua no decorrer das aulas, considerando-se a participação do aluno, a atenção, o interesse e a resolução da atividade proposta ao final do estudo do conteúdo desenvolvido de forma integradora e formativa.
Orientações	• O professor poderá utilizar a sequência didática, ou partes dela para o ensino-aprendizagem de Frações; • Os jogos e as dinâmicas apresentados na SD podem ser adaptados de acordo com os conteúdos abordados na sala de aula; • Algumas atividades são interdisciplinares, ou se adequam a outros campos da Matemática, para uma visão maior do contexto do problema a ser resolvido; • Os jogos e as dinâmicas são abordagens práticas para a consolidação do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A sequência didática será composta por três atividades. Nessa SD aborda-se também o uso de jogos, dinâmicas, interdisciplinaridade e integração de currículo, para um melhor desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes por meio de metodologias diferenciadas, que proporcionam uma aprendizagem divertida e significativa.

Atividade I

1 – A turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação básica possui 30 alunos matriculados. Essa turma obteve um excelente desempenho nas provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. A prova é composta por 20 questões objetivas de Matemática de múltipla escolha. A Tabela 1 apresenta as maiores pontuações de 5 alunos dessa turma. Complete a Tabela 1 com a quantidade de questões corretas de cada aluno, a partir do cálculo das frações do número de questões corretas:

Tabela 1 – Apresentação das quantidades de questões corretas na prova

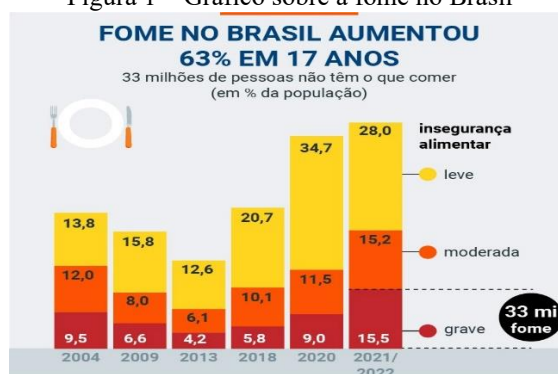
ALUNOS	FRAÇÃO DO NÚMERO DE QUESTÕES CORRETAS	QUANTIDADE DE QUESTÕES CORRETAS
João	$\frac{9}{10}$	
Pedro	$\frac{4}{5}$	

Ana	$\frac{7}{10}$	
Maria	$\frac{3}{5}$	
Sofia	$\frac{1}{2}$	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

2 – No Brasil, o número de pessoas em situação de vulnerabilidade social tem apresentado um aumento considerável. Segundo os dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, 58,7% da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau. A Figura 1 apresenta um gráfico sobre os dados acerca da fome no Brasil:

Figura 1 – Gráfico sobre a fome no Brasil



Fonte: Vigisan; Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios); POF (Pesquisa de Orçamentos Familiares). Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/fome-no-brasil-registrou-aumento-de-63-desde-2004/>. Acesso em: 31 out. 2022.

a) Conforme a análise do gráfico da Figura 1, durante os anos de 2021 e 2022, as pessoas que estão em situação grave de insegurança alimentar no Brasil somam cerca de 15,5%. Esse percentual representa quantos milhões de pessoas?

b) Em 2013, de acordo com o gráfico da Figura 1, cerca de 6,1% da população brasileira apresentava condição moderada de insegurança alimentar, já em 2020, esse percentual era de 10,1%. Com esse aumento, quantas pessoas passaram a se enquadrar na situação moderada?

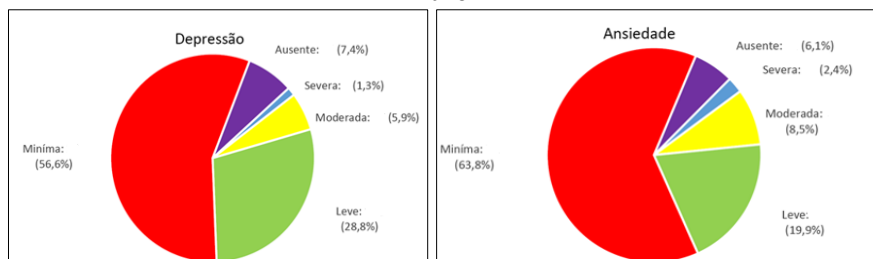
Atividade II

A atividade a seguir foi elaborada, de forma sistematizada, para o desenvolvimento do pensamento matemático, de maneira que o estudante possa compreender os significados da fração e as diferentes formas de representá-la, além da classificação e transformação desta, inclusive para a forma decimal.

1 – O texto “Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados” foi um artigo científico publicado na base de dados da Scielo Brasil, no ano de 2021, e mostra

uma pesquisa realizada com 458 estudantes do curso de Medicina de Salvador – BA, feita em 2018 com o intuito de verificar a existência de sintomas de ansiedade e depressão entre os universitários. Os resultados coletados da pesquisa estão explícitos na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de Medicina na cidade de Salvador, Bahia, em 2018.



Fonte: SACRAMENTO *et al.*, 2021, p. 4.

Com base nos dados do gráfico da Figura 2, responda às questões:

a) Com base nos dados acima, quantos estudantes declararam não ter depressão? E quantos declararam não ter ansiedade?

b) Qual a diferença entre universitários que possuem depressão moderada e leve?

2 – A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de uma cidade é responsável pela inclusão social em diversos níveis. A instituição desenvolve ações continuadas em parceria com o poder público, com o objetivo de proporcionar atendimento educacional e de reabilitação à pessoa com deficiência. Atualmente são atendidas 18 pessoas, sendo 5 crianças, 3 adolescentes e 10 adultos. Sabe-se que, do total de crianças, 3 são meninas e 2 são meninos.

a) Escreva qual fração representa a relação entre o número de meninos e o total de pessoas atendidas pelo projeto.

b) Escreva também uma fração equivalente que represente a situação do item a.

c) A relação entre a quantidade de adolescentes e o total de pessoas atendidas pelo projeto é maior ou menor que a relação entre a quantidade de meninas crianças e o número de adultos?

3 – O atletismo é um esporte olímpico que possui diversas modalidades, como saltos, corridas e arremessos. Certo dia um profissional de educação física realizou um evento em uma escola buscando incentivar os estudantes a praticarem o esporte. Em uma das provas, os participantes deveriam correr o máximo que conseguissem em uma pista de 400 m por 5 minutos. Ao esgotar o tempo, foi feita a demarcação de quantos metros cada competidor havia corrido.

Tabela 2 – Distância percorrida pelos atletas

COMPETIDORES	FRAÇÃO DA DISTÂNCIA DA PISTA PERCORRIDA
Fred	$1\frac{5}{6}$
Vitor	$1\frac{4}{3}$
Diego	$\frac{7}{4}$
Gabriel	$\frac{5}{8}$

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com base nos dados da Tabela 2, responda às questões:

- Quem foi o vencedor da prova?
- Gabriel e Diego percorreram juntos uma distância maior que Vitor e Fred? Justifique.
- Que distância Fred deveria ter percorrido a mais para que fosse igual a distância feita por Vitor? Essa distância pode ser representada por qual fração?
- Qual a razão entre as medidas dos trajetos feitos por Matheus e Pedro?

Atividade III

Os jogos e as dinâmicas apresentados a seguir podem ser utilizados em diversas aulas nas quais abordagem da temática Frações pode ser explorada de múltiplas formas. A seguir, apresentamos o Jogo da memória com frações equivalentes:

Materiais

- 1) Cartolina, tesoura e caneta hidrográfica.

Desenvolvimento

Organize os alunos em grupos de dois ou três participantes. Peça que confeccionem 20 fichas de mesmo tamanho e, em 10 delas, escreva as seguintes frações: $\frac{1}{5}, \frac{2}{7}, \frac{3}{8}, \frac{1}{2}, \frac{5}{3}, \frac{4}{9}, \frac{3}{2}, \frac{5}{8}, \frac{1}{4}$ e $\frac{3}{7}$.

Figura 3 – Modelo de fichas para o jogo

$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{5}{3}$
$\frac{4}{9}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{7}$

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nas outras 10 fichas, peça para os alunos escreverem uma fração equivalente a cada uma das frações escritas anteriormente. Para iniciar o jogo, as fichas deverão ser embaralhadas e organizadas em fileiras.

O aluno que iniciar o jogo deve virar duas das fichas. Se as frações contidas nessas fichas forem equivalentes, ele as retira e joga novamente. Se as fichas não possuírem frações equivalentes, o aluno deve deixá-las no mesmo local, com as frações voltadas para baixo, e passar a vez para outro participante. Quando todas as fichas forem retiradas, o jogo termina, vencendo o participante que tiver a maior quantidade de fichas acumuladas.

CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM A PARTIR DA SD CONSTRUÍDA

A SD sobre Frações, com abordagem na aprendizagem baseada em problemas, descrita neste estudo, apresenta inicialmente, o desenvolvimento do conceito de frações para promover experiências com os diversos significados e com as interpretações dos contextos. A produção da sequência didática aqui apresentada pautou-se nas características de abordagens da ABP, tanto para a proposição, como para a análise do problema (VIANA; LOZADA, 2020).

Verifica-se que este estudo alcançou o seu objetivo, que é construir uma SD como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas. Ressalta-se que a SD construída contemplou os elementos essenciais em sua construção, além de envolver a identificação do cenário do problema, as abordagens realizadas no contexto da SD e a busca de novas informações para a aplicação de novos conhecimentos (ZABALA, 1998; CABRAL, 2017; (PIERINI; LOPES, 2017).

Nessa conjuntura, a resolução de problemas que se pretendeu enfatizar envolveu a identificação de dados apresentados nos problemas para criar possíveis soluções, estratégias, testar hipóteses, estabelecer conjecturas e tomadas de decisão (VIANA; LOZADA, 2020). Destaca-se ainda, que na proposta das atividades relacionam-se os “[...] campos da Matemática, com vistas à construção de uma visão integrada de Matemática e aplicada à realidade” (BRASIL, 2018, p. 542). Outro fator que é importante é que a SD construída possui caráter interdisciplinar, pois “[...] tem por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BRASIL, 2018, p. 469).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SD construída à luz da ABP pode proporcionar aprendizagens significativas oferece uma possibilidade de construção do conhecimento diferente do método do ensino tradicional e permite que o estudante se torne o centro do processo educativo. Desse modo, a SD é um instrumento didático metodológico de ensino que possibilita também uma diversidade de aplicações no âmbito educacional. A investigação e a busca de conhecimento proporcionaram o meu aperfeiçoamento como professora em formação, pois levaram-me a pesquisar e a entender como se deve elaborar, contextualizar e propor problemas, por meio da integração de currículos e da interdisciplinaridade.

Na apresentação dessa proposta, verifica-se que há uma abordagem de temáticas contemporâneas sob a abordagem da ABP, que relacionam política, economia, desenvolvimento da tecnologia e da sociedade do conhecimento para a formação de sujeitos críticos, capazes de se posicionar quanto à argumentação e quanto à tomada de decisão. O diferencial da SD é que as atividades demonstram as relações entre diversos campos da matemática e com outras áreas do conhecimento, o que permite uma completude quanto à formação integral do estudante.

Portanto, conclui-se que a SD construída neste estudo é de fácil aplicabilidade no ensino de Matemática, uma vez que, para a execução dessa proposta, não é necessário o uso de uma complexidade e/ou variedade de recursos. Além disso, a SD apresenta a proposição de atividades interativas e integradoras que promovem o protagonismo do estudante, o desenvolvimento do pensamento matemático e a inserção do aluno em um mundo que seja totalmente dele.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CABRAL, N. F. Sequências didáticas: estrutura e elaboração. Belém: SBEM, 2017.
- CARDOSO, L. S. O desenvolvimento de uma sequência didática para trabalhar o conceito de fração com professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.
- CARVALHO, E. S. Sequência didática: uma proposta para o ensino de conceito de fração. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – PROFMAT, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2017.
- CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016.
- DANTAS, J. M.; SOUZA, R. A. Trabalhando com porcentagem a partir de uma Sequência Didática estruturada na perspectiva das Metodologias Ativas. Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 10, n. 22, p. 531-550, 2021. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/1161>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- FOME no Brasil aumentou 63% em 17 anos. Gráfico. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/fome-no-brasil-registrou-aumento-de-63-desde-2004/>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- FONSECA, S. S.; SANTOS, R. Dificuldades dos alunos do 7º ano do ensino fundamental em aprender fração. Revista Insignare Scientia, v. 2, n. 1, p. 50-66, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10724>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- MORAN, J. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- PIERINI, M. F.; LOPES, R. M. A formação interdisciplinar dos professores de Ciências da Natureza para a integração curricular através da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: KAUARK, F. S., COMRÚ, M. W. (org.). Ensinando a ensinar Ciências: reflexões para docentes em formação. Vitória, Edifes, 2017.
- RIBEIRO, I. E. C. Uma proposta didática com a utilização de jogos, materiais manipulativos e contextualização visando o ensino-aprendizagem de frações. 2019. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciência e Tecnologia, Campos dos Goytacazes, 2019.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

SACRAMENTO, B. O.; ANJOS, T. S.; BARBOSA, A. G. L.; TAVARES, C. F.; DIAS, J. P. Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, n. 1, p. 1-7, 2021.

VIANA, S. L. S.; LOZADA, C. O. Aprendizagem baseada em problemas para o ensino de probabilidade no Ensino Médio e a categorização dos erros apresentados pelos alunos. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-28, 2020.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA

DELEUZIANA
Ivan Vilaça dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da filosofia de Gilles Deleuze e suas aplicações no campo da Educação Especial, destacando a abordagem pós-estruturalista e ontológica que desafia noções tradicionais de "deficiência" e identidade. Deleuze propõe uma perspectiva que enfatiza a multiplicidade, variação e fluidez como características fundamentais da realidade, questionando as categorizações simplistas e binárias frequentemente associadas às pessoas com deficiência. No contexto da Educação Especial, suas ideias promovem a reavaliação das práticas educacionais tradicionais, incentivando a criação de ambientes inclusivos e flexíveis onde a diversidade é valorizada. O estudo se baseou em uma revisão abrangente da literatura deleuziana e sua aplicação na Educação Especial, contextualizando as principais ideias do filósofo em relação às questões de deficiência e identidade. O artigo destaca a importância de considerar a singularidade de cada aluno e superar as barreiras que limitam o potencial educacional.

Palavras-chave: Deleuze; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Gilles Deleuze, filósofo francês conhecido por suas contribuições no campo da filosofia continental, trouxe perspectivas inovadoras para diversos temas, incluindo a questão da "deficiência" e da Educação Especial. Sua abordagem filosófica, muitas vezes associada ao pensamento pós-estruturalista e à ontologia, oferece uma lente crítica e reflexiva para examinar como as noções tradicionais da "deficiência" são construídas, como as identidades são formadas e como os sistemas educacionais respondem a essas questões.

Deleuze questionou conceitos estáveis e estruturas fixas, destacando a multiplicidade, a variação e a fluidez como características fundamentais da realidade. Nesse contexto, sua filosofia pode ser aplicada para problematizar as categorizações simplistas e binárias frequentemente atribuídas às pessoas com deficiência. Ao considerar a deficiência como uma construção social e discursiva, Deleuze convida a uma análise crítica das narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e marginalização.

Na Educação Especial, as ideias de Deleuze podem desafiar as abordagens tradicionais que tendem a categorizar os alunos com base em suas deficiências, limitando suas potencialidades e reforçando a segregação. Através da lente deleuziana, é possível repensar as práticas educacionais, considerando as multiplicidades de experiências e capacidades individuais. Isso pode envolver a criação de ambientes educacionais inclusivos e flexíveis, onde a diversidade é valorizada e as barreiras são desafiadas. Dessa

¹ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

maneira, o objetivo desse artigo visa explorar como a filosofia de Gilles Deleuze pode ser aplicada ao contexto da "deficiência" e da Educação Especial, incentivando uma reavaliação crítica das normas sociais e educacionais que moldam a experiência das pessoas com deficiência. Ao abraçar a complexidade e a fluidez da existência, as ideias deleuzianas podem oferecer insights valiosos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e sensível à diversidade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi concebida com a finalidade de aprofundar a compreensão das perspectivas deleuzianas em relação à deficiência e à Educação Especial, com o propósito de identificar as maneiras pelas quais essas abordagens filosóficas podem enriquecer e promover uma visão mais inclusiva e sensível à diversidade.

Inicialmente, conduziu-se uma revisão abrangente da literatura existente, explorando as obras e escritos de Gilles Deleuze e suas aplicações no âmbito da Educação na perspectiva da Educação Especial. Esta revisão não se limitou a fontes isoladas, mas também se estendeu a análises de textos acadêmicos, livros, artigos e outras fontes pertinentes. Por meio desse processo, buscou-se compreender as principais ideias, conceitos e insights deleuzianos relevantes para o tema em questão.

Uma vez identificados os pontos-chave nas obras de Deleuze, procedeu-se à análise detalhada dos trechos relevantes, contextualizando-os tanto no âmbito filosófico mais amplo quanto nas questões específicas relacionadas à deficiência e à Educação Especial. Isso permitiu uma compreensão mais profunda das nuances de sua filosofia em relação a esses campos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No terceiro capítulo do livro "Diferença e Repetição," intitulado "A Imagem do Pensamento," Deleuze argumenta que quando operamos no âmbito de uma imagem do pensamento (ou seja, modelos já existentes), não estamos realmente engajados em pensamento original; em vez disso, estamos reiterando o que já foi previamente concebido. Dentro dessa perspectiva, Deleuze indica que, para gerar pensamentos autênticos e inovadores, é crucial explorar a viabilidade de um pensamento que transcenda a utilização de imagens – uma forma de pensamento que evite os padrões já estabelecidos. Adotando a visão de um pensamento destituído de imagens e nômade, em que a diferença é interpretada como uma forma de validação, o filósofo tinha como intenção subverter a tradição platônica, que estava profundamente

influenciada pela concepção de imagem do pensamento, pela representação, pela busca por identidade, pelos modelos preexistentes e pela visão da diferença como algo negativo.

Deleuze aspirava a libertar o pensamento das limitações da repetição automática e das estruturas convencionais. Ele propunha uma abordagem que facilitasse a emergência de pensamentos originais e únicos, afastando-se da rigidez das imagens que frequentemente restringem nossa capacidade de criar, indagar e explorar. Ao rejeitar a tendência de associar a diferença com ausência ou negatividade, ele a celebrava como algo construtivo, uma força motriz que estimula a multiplicidade e a geração de novas oportunidades. Nesse sentido, Deleuze se esforçava para libertar o pensamento das amarras da repetição mecânica e das estruturas convencionais. Ele propunha uma abordagem que permitisse a emergência do novo e do singular, afastando-se da fixidez das imagens que muitas vezes limitam nossa capacidade de criar, questionar e explorar. Ao rejeitar a tendência de associar a diferença com uma falta ou negação, ele a celebrava como algo construtivo, uma força que impulsiona a multiplicidade e a criação de novas possibilidades. Para o filósofo.

Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um "efeito" óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo (Deleuze, 2021, P.13).

Nessa citação de Deleuze, ele nos convida a repensar o conceito de identidade e a considerar a diferença como um elemento fundamental na construção da realidade. Deleuze argumenta que todas as identidades que percebemos são na verdade construções simuladas, criadas como um resultado superficial de um processo mais complexo: o jogo contínuo da diferença e da repetição. Ele nos instiga a olhar para além das representações convencionais que tendem a nivelar as coisas à uniformidade, e, em vez disso, a explorar a diferença em si mesma e as interações entre elementos distintos. Ao desvincular a diferença da representação que a subordina ao "Mesmo" e ao "negativo," Deleuze nos convida a contemplar a singularidade de cada entidade e o vínculo intrínseco entre as diferenças. Isso nos convida a reconsiderar nossas noções preestabelecidas de identidade e a adotar uma perspectiva mais dinâmica, que abraça a multiplicidade e a constante transformação inerentes à realidade.

No texto intitulado "Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença," Cristiane Maria Marinho expõe como, ao dialogar com Tomaz Tadeu Silva sobre os elementos essenciais da filosofia de Deleuze, torna-se evidente que o filósofo francês, ao confrontar de maneira desafiadora a "imagem dogmática" arraigada no pensamento e na representação, e ao desenvolver uma perspectiva construtiva e afirmativa da diferença, proporciona contribuições notáveis para o âmbito educacional. Historicamente, esse campo tem sido moldado por uma perspectiva tradicional de identidade.

De acordo com Marinho (2014), a filosofia da educação no contexto brasileiro tem historicamente se fundamentado em teorias filosóficas da representação (como as teorias tradicional, nova e crítica), onde a diferença é compreendida em sua relação com a identidade, em vez de ser examinada em sua própria essência, como proposto por Deleuze. Essa abordagem deleuziana é classificada como pós-crítica e exige uma abordagem que considere a diferença intrínseca ao ser, uma diferença que confere singularidade, unicidade e constante transformação (Deleuze, 2021). A visão pós-crítica de Deleuze desafia a ideia de que a diferença está subordinada à identidade, desvinculando-a da estrutura que a enquadra e a limita, pois, a visão tradicional da identidade pode levar a padrões educacionais homogeneizadores, onde a diferença é frequentemente subsumida em favor de uma compreensão mais uniforme. Ao focar na diferença intrínseca ao ser, Deleuze convida a uma reavaliação profunda da própria natureza da identidade e da singularidade. Isso implica reconhecer que cada indivíduo é único em sua própria essência e que essa singularidade está em constante fluxo, em vez de ser definida apenas por uma identidade fixa. Essa abordagem tem implicações significativas para a educação e a inclusão.

Refletir sobre a deficiência, a Educação Especial e a Inclusão da Pessoa com deficiência à luz da perspectiva pós-crítica e da filosofia da diferença implicam em contemplar o ser para além da mera diversidade, que frequentemente se relaciona a características superficiais que definem uma identidade fixa. É essencial examinar a própria essência da diferença, a qual se refere à singularidade e particularidade de cada indivíduo, assim como à habilidade de se distinguir de maneira infinita. Nesse contexto, a diferença não é percebida como algo exterior ao indivíduo que pode ser quantificado ou mensurado (Mantoan; Lanuti, 2022).

Na defesa de um método educacional que aborda questões de identidade e diversidade, Silva (2008) enriquece nossa análise ao sugerir que a diversidade é inerente, seja à natureza ou à cultura. A multiplicidade, por sua vez, é dinâmica. Enquanto a diversidade reitera elementos idênticos, a multiplicidade promove a diferenciação que se abstém de se amalgamar com o idêntico. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre a abordagem em relação à diversidade e à multiplicidade. Os educadores podem considerar como incorporar essa compreensão em suas práticas pedagógicas, promovendo a valorização tanto das semelhanças quanto das distinções. Além disso, podem incentivar a criação de ambientes que respeitem a autenticidade de cada pessoa, ao mesmo tempo em que reconhecem a constante evolução e interação que ocorrem na sociedade.

As perspectivas relacionadas à diversidade possuem uma relevância crucial quando se trata de considerar as abordagens adotadas no contexto escolar. Frequentemente, observamos que a Educação

Especial nem sempre é implementada de maneira congruente com o conceito de educação inclusiva. Isso tem levado a situações em que alunos da Educação Especial são matriculados em escolas ou salas segregadas, salas de recursos sendo convertidas em ambientes de reforço acadêmico, modificações curriculares e outras circunstâncias que não promovem a inclusão.

As estruturas educacionais e os métodos escolares são fortemente influenciados pela busca de padrões e modelos predefinidos. Estes modelos englobam não apenas os estudantes, mas também os currículos, as avaliações e outros aspectos do processo educativo. Qualquer desvio em relação a esses padrões é muitas vezes considerado negativo, com uma visão da individualidade como algo que se conforma a uma unidade única, em vez de reconhecer as múltiplas diferenças presentes. Assim, contemplar tanto a diferença em si mesma quanto a diferença como algo a ser celebrado representa uma inversão da lógica tradicional de categorização. Isso envolve uma visão de cada ser humano como sendo multifacetado e em constante evolução, o que subverte a ideia de protocolos rígidos de atendimento e padrões fixos para pessoas com deficiência. Nesse contexto, a inclusão deve ser abordada sob uma perspectiva anticapacitista, baseada no Modelo Social da deficiência.

Sob essa ótica pós-crítica, a deficiência se transforma em uma manifestação da diversidade e essa diversidade não requer apenas tolerância ou respeito, mas sim a compreensão de que a diferença simplesmente é, independente de preconceitos. Como observado por Silva (2000), a verdadeira inclusão deve ser construída a partir da apreciação da diversidade entre os indivíduos, ao invés de tentar enquadrá-los em identidades fixas.

A MULTIPLICIDADE DO SER E A DIFERENÇA COMO ALGO POSITIVO

Deleuze desafiou a filosofia platônica ao enfatizar o valor da diversidade e ao perceber o simulacro como algo carregado de positividade e potencialidade. Ao sustentar a ideia de que todos nós somos essencialmente simulacros, ele também argumentou que somos seres complexos e, por conseguinte, impossíveis de sermos limitados por definições pré-determinadas. Essa interpretação alinha-se à noção de Deleuze ao Modelo Social da Deficiência, que surgiu como um conceito moldado pela sociedade em oposição ao Modelo Médico da deficiência. Este último enfoca a deficiência como uma característica individual, restringindo a identidade da pessoa à deficiência e contribuindo para a segregação ao direcionar as pessoas com deficiência para escolas especiais. França (2013, p. 60) elabora que:

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens

sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas.

É perceptível, de acordo com as observações de França (2013), que o Modelo Médico da Deficiência, ao direcionar principalmente sua atenção aos elementos biológicos e orgânicos, proporciona uma visão simplista e restringida da deficiência. Ainda que seja inegável que diversas deficiências possam ter suas origens em causas de ordem biológica, essa abordagem negligencia a intrincada interação entre os fatores biológicos, sociais e ambientais que contribuem para moldar a vivência da deficiência, ou seja, ao conceber a deficiência como uma consequência meramente orgânica, o Modelo Médico negligencia o papel fundamental que os fatores sociais desempenham na determinação das desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Desvantagens não são meramente uma decorrência direta da condição física; elas são frequentemente agravadas por barreiras arquitetônicas, atitudinais e sistemas educacionais inacessíveis. Portanto, abordar a deficiência somente do ponto de vista biomédico é inadequado para abranger a realidade completa da experiência das pessoas com deficiência. Além disso, ao propor intervenções unicamente voltadas para o corpo, o Modelo Médico desconsidera o impacto das políticas, da inclusão social e das mudanças de atitudes na vida das pessoas com deficiência. Essa abordagem medicaliza a deficiência, reduzindo-a a um problema que deve ser corrigido no indivíduo, em vez de reconhecer e enfrentar as barreiras sistêmicas que perpetuam a exclusão.

O Modelo Social, por sua vez, compreende que a deficiência não reside no próprio indivíduo, mas sim nas barreiras presentes na sociedade. De acordo com França (2013), a União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (UPIA) desempenhou um papel crucial na formulação da visão da deficiência como um fenômeno de caráter social, resultante de desvantagens ou limitações de atividades originadas pela estrutura social. O autor defende que

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social (França, 2013).

Conforme o Modelo Social, a deficiência é uma característica inerente a cada indivíduo, mas não a que o define por completo. Essa perspectiva se alinha com a filosofia da diferença, que reconhece que todos somos seres únicos e singulares, resultando na ausência de um padrão universal de ser humano. No âmbito do Modelo Social, não é a deficiência em si que limita as pessoas, mas sim as barreiras que existem na sociedade e que impedem algumas pessoas de participar plenamente em diversos aspectos da vida social. Para superar essas barreiras, que podem ser de natureza arquitetônica, tecnológica, comunicacional ou baseadas em atitudes, cabe às instituições escolares a responsabilidade de criar condições de acessibilidade

que se adequem às necessidades educacionais de cada aluno, incluindo todos os alunos sem exceção. Essas condições acessíveis devem ser garantidas em todas as etapas, desde o processo de seleção até a conclusão do curso pelo estudante. Em suma, o foco do Modelo Social está em eliminar as barreiras que dificultam a participação plena de todas as pessoas na sociedade, especialmente no contexto educacional. Para Mello e Nuernberg (2012, p.2)

concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social.

Nessa perspectiva, a concepção de deficiência apresentada na citação destaca a importância de compreender esse fenômeno além do âmbito individual e biológico. Ela aponta para a noção de que a deficiência não é meramente uma característica do corpo, mas é, em grande parte, uma construção social e cultural. Isso significa que a deficiência não se encerra no corpo de uma pessoa, mas é moldada pela produção de normas e valores sociais que definem certas variações corporais como inferiores, incompletas ou sujeitas a correção. A ideia central aqui é que a sociedade cria padrões hegemônicos de funcionalidade e corporalidade, estabelecendo uma norma que muitas vezes exclui aqueles que não se encaixam nesses padrões. A deficiência, portanto, não é uma característica intrínseca, mas sim uma categoria relacional que emerge da interação entre um corpo com limitações físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e um ambiente que não está preparado para acomodar as diversas necessidades desses corpos diversificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se reconhecemos a diversidade entre as pessoas com deficiência, suas singularidades e complexidades que transcendem a própria deficiência, assim como acontece com aqueles que não vivenciam essa condição, então é contraditório adotar abordagens rígidas e predefinidas tanto na pesquisa quanto na prática. Em vez disso, adotar uma abordagem de pesquisa e prática de natureza rizomática, onde as direções são traçadas de acordo com os objetivos da investigação-intervenção, parece ser mais adequado ao trabalhar com pessoas com deficiência. Para embasar esse raciocínio, apoiamo-nos nas palavras dos filósofos que afirmam: "Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem [...] Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla." (Guattari; Deleuze, 1996, P. 83).

A filosofia de Deleuze consiste em desenvolver abordagens alternativas para o ensino e os métodos pedagógicos, visando a realização efetiva da aprendizagem desejada. É essencial questionar a suposição de que o conteúdo ensinado é automaticamente assimilado, uma vez que nem tudo apresentado pelo professor em sala de aula é internalizado por todos os estudantes. É crucial distinguir entre ensinar e aprender: o ato de ensinar é comparável a semear, onde a germinação e crescimento são incertos, enquanto aprender é absorver a semente, promovendo seu florescimento e produzindo algo novo (Gallo, 2011). Portanto, não é uma garantia que o que é ensinado seja sempre aprendido. A aprendizagem requer um processo livre de controle absoluto para acontecer verdadeiramente, pois ultrapassa qualquer estrutura de controle.

Através da teoria de Deleuze e Guattari, acredita-se que é possível superar a perspectiva que enxerga a deficiência como algo único, e em vez disso, compreendê-la como uma característica inerente à humanidade, que interage de forma dialógica com o ambiente social, conforme delineado pelo Modelo Social da Deficiência de Diniz (2012). Esta abordagem valoriza a diversidade intrínseca das experiências das pessoas com deficiência, enfatizando que as trajetórias individuais são compostas por uma variedade de fatores que não seguem um padrão uniforme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de Deleuze, fundamentada no pensamento pós-estruturalista e na ontologia, oferece uma visão crítica das noções tradicionais de deficiência, questionando a categorização simplista e binária frequentemente associada a ela. Sua filosofia destaca a multiplicidade, variação e fluidez como elementos essenciais da realidade, o que leva a uma reavaliação das narrativas sociais que perpetuam estereótipos e marginalização.

No contexto da Educação Especial, as ideias de Deleuze desafiam as abordagens tradicionais que tendem a limitar os alunos com deficiência através de categorizações fixas. Em vez disso, ele convida a repensar as práticas educacionais, valorizando a diversidade e as capacidades individuais. Através dessa lente, é possível criar ambientes educacionais inclusivos e flexíveis, superando barreiras e promovendo uma abordagem mais autêntica e respeitosa em relação à singularidade de cada aluno. Sua abordagem pós-estruturalista e ontológica oferece uma lente crítica e reflexiva para analisar as noções tradicionais de "deficiência" e Educação Especial. Deleuze, ao enfatizar a multiplicidade, a variação e a fluidez como elementos fundamentais da realidade, convida a uma reavaliação das construções sociais que cercam a deficiência.

A aplicação das ideias deleuzianas no campo da Educação Especial desencadeia uma reformulação fundamental das abordagens tradicionais. Através dessa perspectiva, a categorização simplista dos alunos com base em suas deficiências é questionada, dando espaço para a celebração da diversidade e das capacidades individuais. O convite de Deleuze para romper barreiras e estereótipos nas práticas educacionais promove a criação de ambientes inclusivos e flexíveis, onde cada aluno é visto como uma entidade única, transcendendo as limitações impostas por rótulos preconceituosos.

Deleuze implica na conceptualização da educação como um processo fluido, adaptável e diversificado. Nesse sentido, é fundamental que os educadores se engajem em práticas pedagógicas flexíveis, que valorizem as múltiplas potencialidades e experiências dos alunos, ao invés de se prenderem a categorizações estáticas de deficiência. A criação de ambientes educacionais abertos ao diálogo, à experimentação e à colaboração pode fomentar a autodeterminação e a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento. Além disso, a formação contínua dos professores, incluindo workshops e discussões reflexivas sobre os princípios deleuzianos, pode equipar os educadores com as ferramentas necessárias para implementar estratégias inclusivas que promovam a interconexão das individualidades e estimulem a criatividade no aprendizado. Ao integrar a filosofia de Deleuze no contexto da Educação Especial, as recomendações práticas podem desempenhar um papel crucial na transformação dos sistemas educacionais tradicionais em espaços enriquecedores, onde a diversidade é celebrada e as barreiras são desafiadas em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. B. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. Revista Paralelo 31, Pelotas, v. 15, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Primeiros Passos).

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Revista Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p. (Pensadores & Educação, VIII).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos à prática. Curitiba: CRV, 2021.

MARINHO, Cristiane Maria. Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

SILVA, T. T. da. (Org.). Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, UMA EXPERIÊNCIA NO QUARTO ANO: COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Giselle Santos, Manuela Lopes Miranda Rodrigues, Ana Beatriz Proccession, Isabela, Andressa Dantas Lázaro, Janayna Gomes de Oliveira

RESUMO

O estudo originou-se em uma escola municipal no Rio de Janeiro, partindo de experiências sobre comunidades sustentáveis e modos de vida indígenas. O objetivo é incorporar cosmologias diversas no cotidiano escolar para ressignificar imaginários sociais. Um projeto pedagógico sobre sustentabilidade é detalhado, focando a crítica ao "mito da sustentabilidade" segundo Ailton Krenak. A abordagem intercultural é fundamentada nas cosmologias indígenas. O conceito de diversidade é discutido, destacando a diferença cultural na prática pedagógica, buscando analisar as práticas escolares e seu potencial de reforçar ou desestabilizar estruturas de poder. Além de refletir sobre o trabalho pedagógico, discutindo a dificuldade de juntar a teoria e a prática devido às demandas do sistema educacional, dentro do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Enfatizamos a importância da formação contínua e da aliança entre universidade e escola para uma prática educativa emancipadora.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Comunidades Sustentáveis, Emancipadora, Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo origina-se em experiências vividas em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro a partir de um trabalho sobre comunidades sustentáveis e modos de vida dos povos originários. Pondo em análise as práticas que circulam nas instituições escolares e seu potencial de reforçar e/ou desestabilizar os lugares de poder presentes no contexto social, o objetivo deste estudo é analisar como podemos incorporar as cosmologias outras no cotidiano das escolas, a fim de ressignificar os imaginários sociais e apontar outras formas de ser e estar no mundo em uma perspectiva intercultural.

Ainda sob essa perspectiva, trazemos também um olhar para a formação de professores - inicial e continuada - em contextos dialógicos entre a universidade e a educação básica. A partir das vivências no Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, abordamos as interlocuções entre teoria e prática, tão reconhecidas em trabalhos de autores como Paulo Freire, Antônio Nóvoa e bell hooks, no entanto muitas vezes negligenciadas no meio acadêmico. Vale ressaltar que não nos referimos aqui a qualquer práxis, mas sim a uma ideia crítica, intercultural e decolonial a qual busca superar as imposições de uma sociedade capitalista talhada no racismo, sexismo e na hierarquização de povos e saberes.

Sendo as autoras parte deste cenário, a trajetória da pesquisa e deste artigo não contém neutralidade. Está marcada pelos corpos, deslocamentos, territórios e, principalmente, pelas experiências que se imbricam, de forma que não basta ler Krenak: é preciso inundar-nos dos sentidos e das cosmologias que

este nos apresenta, como forma de re-ver, re-ouvir, re-sentir este mundo, para mergulhar em outras possibilidades de afetos e sentidos como forma de reformular o nosso agora. Nesse sentido, seguiremos o relato com interlocuções teóricas que demonstram como temos caminhado coletivamente, buscando um fazer pedagógico que considere as diversas presenças do cotidiano escolar.

O LUGAR DA REFLEXÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Era início de ano letivo, e nós, nas escolas, tomamos este período para reflexões mais elaboradas sobre as possibilidades de fazeres e o que teceremos no decorrer do ano para alcançar os objetivos com as nossas turmas. Falo de reflexões mais elaboradas, porque a forma de condução atual do sistema de ensino público municipal, em sua forma estandardizada, não nos dá tempo de pensar sobre a elaboração de nossas práticas no dia-a-dia de forma sistematizada, já que seu objetivo expresso nas urgências apresentadas através de e-mails e determinação da secretaria preocupam-se muitas vezes em tabular as ações do processo educativo a fim de compor numericamente a realidade das salas de aula ‘da maior rede de ensino da América Latina’. É neste contexto, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio, que surge a diretriz do projeto pedagógico a qual versaria sobre o primeiro semestre de 2023: a temática da sustentabilidade, baseada nos 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) debatidos globalmente pela ONU. O tema chega à escola como norteador para uma reflexão acerca da crise climática e educação ambiental como proposta de preservação do planeta

Entre encontros, cafés e alimentação “fast”, nas salas dos professores de uma escola de tempo integral (turno único) problematizamos a relação entre sustentabilidade e a sociedade do consumo, fundante do Capitalismo. Das nossas ligeiras considerações, concluímos que não seria possível abordar o tema da sustentabilidade, na perspectiva de uma educação transformadora e questionadora da realidade, sem considerar o ‘mito da sustentabilidade’ como nos aponta Ailton Krenak, em seu livro “Ideias para Adiar o fim do Mundo” (2020, p.16). Esta foi a forma escolhida para propor pensar a humanidade que estamos sendo.

Escolhemos as obras “Ideias para adiar o fim do mundo “ (2020) e “ Futuro Ancestral” (2022) para orientar o trabalho com a turma de 4º ano em decorrência do projeto da escola. De acordo com esse projeto, o grupo precisaria desenvolver pesquisas e reflexões a partir do ODS 11 - cidades e comunidades sustentáveis (entre os 17 indicados pela ONU). Decidimos, portanto, que iríamos nos aprofundar no modo de vida dos povos originários.

Em um exercício consciente, não há como pensar uma dinâmica de vida de preservação do planeta prospectando futuros sob a ideia extrativista imposta pela lógica do capital. Nos aproximar do que nos ensinam as cosmologias indígenas e de outros povos os quais resistem em manter outra relação de existência que não a de mercadoria, é de fato lançar-nos a examinar a realidade. Desta forma, o trabalho se fundamentou em uma abordagem que estrutura a prática pedagógica na diferença cultural, tomando como trajetória didática a interculturalidade. As ideias orientadas pelo ambientalista e ativista indígena Ailton Krenak, foram entrelaçadas com demais representações dos povos indígenas apresentadas no cotidiano da sala de aula. Ao longo do texto, estas ideias serão permeadas com outros postulados teóricos que consideram a diferença como potencializadoras de uma educação intercultural.

CONCEITUANDO DIVERSIDADE E DIFERENÇA

“Ter diversidade , não é isso de uma humanidade com o mesmo protocolo . Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.”

(Ailton Krenak, 2020)

Ao apresentar a proposta do projeto pedagógico para turma, disparamos as conjecturas que fizemos no processo de reflexão e planejamento da atividade. Assim indicamos que a nossa investigação seria sobre os modos de vida dos indígenas. Passaríamos a refletir sobre os conceitos trazidos de sustentabilidade e educação ambiental mediatizados pela pesquisa acerca do modo de vida dos povos que lutam para manter suas cosmologias e que têm, por princípio, a vida humana como parte do todo, afastando-se das conceituações que entendem o planeta e seus elementos naturais como mercadoria.

Antes mesmo de avançar nas demais discussões, um questionamento foi motivador de muitas considerações que não se esgotaram: “ É índio ou indígena , tia?”. A questão vinha como forma de reafirmar um debate realizado em outra aula, e que demonstrava a variedade de concepções para representação dos povos originários. A pergunta apontava para os estereótipos do senso comum e para a movimentação crítica na desconstrução dos mesmos, engajada nas discussões sobre “A crise humanitária dos Yanomamis” proposta na aula de uma professora parceira.

É presente no cotidiano das escolas a orientação curricular sob a perspectiva hegemônica eurocêntrica que reforça estereótipos de hierarquização do poder e o paradigma do conhecimento fundamentado na racionalidade ocidental. Sustenta-se assim uma monocultura escolar perceptível nos discursos e disposições de recursos pedagógicos. Portanto, estar atento às narrativas reproduzidas neste

espaço, bem como orientar o trabalho pedagógico sobre referenciais contra-hegemônicos nos possibilita tensionar, revisar e reinventar os imaginários sociais constituídos a partir das reflexões de sala de aula. Para fortalecer esta análise, consideramos importante situarmos os conceitos de diversidade e diferença na perspectiva da didática intercultural, pois estes em termos gerais podem se fundir em sentidos, mas se distanciam quando analisados sob as assimilações e acomodações utilizadas para manter o fluxo do poder. Foi importante diante dos questionamentos das crianças, sobre ser índio ou indígena, situar a resposta nas reflexões sobre os conceitos: diversidade, diferença, igualdade e desigualdade, analisados sob suas ambivalências e sob o viés das narrativas históricas dos povos subalternizados.

Em seu artigo “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” (2011), Vera Candau, pesquisadora no campo da educação e que fundamentalmente nos traz considerações sobre as diferenças nos cotidianos escolares, alerta sobre o termo diversidade ser utilizado para interceder sobre uma política de tolerância e respeito às diferentes culturas, porém de forma essencialista e assimilacionista, onde os diferentes precisam ser integrados a um padrão universalizante. Esta visão encara as diferenças como algo a ser assimilado, como um problema a ser solucionado ou como categoria “fora” do que é o padrão dominante. A atenção está no fato de que, sendo abordada desta forma, a diversidade nos orienta a um protocolo padrão e não ao plural, como nos afirma Krenak, na citação utilizada na abertura desta seção. Portanto, tomar a diversidade no sentido assimilacionista e integralizante é manter as ausências no sentido de viver em sociedade e verificar as experiências de vida, gerando (e mantendo) uma intolerância muito grande àqueles que ainda experimentam o prazer de estarem vivos.

A fim de romper com esta lógica, consideramos o termo diferença cultural situada na prática de sala de aula, articulando a definição que Candau (2011) traz quando afirma:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Desta forma, seguimos contextualizando intencionalmente a resposta sobre “ser índio ou indígena” na contra-história da colonização. A partir da visão dos próprios povos, contamos as suas estratégias para cruzar este pesadelo e resistir até os dias atuais em guerra contra o pensamento colonial, que ainda rememora e pratica o genocídio aos povos originários.

Abordar o livro “Ideias para Adiar o fim do mundo” para nortear o trabalho pedagógico, possibilitou destacar compreensões acerca das diferenças do ponto da cosmovisão plural dos indígenas. Desta forma situamos este trabalho na perspectiva da didática intercultural, que considera a multidimensionalidade dos

fazeres pedagógicos, afastando seu caráter pragmático de transmissão de conhecimentos, e posicionando-o na articulação crítica entre igualdade-diferença, reivindicando o direito à diferença com a exigência de uma cultura educacional mais plural, intercultural, contra-colonial, anti-racista, anti-sexista e contra todas as padronizações que hierarquizam as existências.

Candau (2020) nos informa sobre o crescente uso do conceito de interculturalidade no campo educacional, visível nas produções acadêmicas, programas, projetos, formação de professores e reformas curriculares que expressam políticas públicas pensadas a partir desta perspectiva. Entretanto, a autora nos alerta sobre o caráter polissêmico do termo que recai sobre a redução do mesmo à verificação da presença de diversos grupos socioculturais, sem questionar as imposições das hierarquias nas relações de poder. Assim, legitima-se um caráter descritivo e/ou exótico, que leva à manutenção de estereótipos estigmatizantes dos sujeitos sociais e seus grupos. Para superar este aspecto, considera a interculturalidade crítica uma opção. Para Catherine Walsh (2008, p. 51-52), esta pode ser compreendida como

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar.

Ao afirmar sobre a interculturalidade crítica, Walsh a relaciona intrinsecamente à perspectiva decolonial. Tal perspectiva pode definir-se pelo “questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.” (NETTO, 2018, p.4). Buscamos, então, a ação necessária entre o questionamento das diferentes formas de opressão, pressuposto da decolonialidade, e a agência na prática pedagógica situada na perspectiva da interculturalidade crítica, tendo a escola de educação básica como esteira de movimento-ação.

Desta forma, intencionalmente, optamos por deslocar o sentido da formação dentro das escolas, afastando a ideia de formatar alguém para ser alguma coisa. A ideia é pensar na possibilidade de orientar, ao apresentar experiências que passem pela espontaneidade das aprendizagens, da contemplação do estarmos vivos, do encontro com os tensionamentos produzidos pela materialidade e subjetividades sociais, e nas diferenças decorrentes da existência dos grupos sociais e sua confluência. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser,

introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: “tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado” (KRENAK, 2022, p. 42).

Mediar percursos pedagógicos propostos por uma didática que se situe nas inter-relações socioculturais, reivindicando o reconhecimento à diferença como pressuposto para construção de uma sociedade mais plural, justa e equânime. Reivindicar uma ação no campo da educação baseada na interculturalidade crítica, situa o posicionamento a partir de um deslocamento de olhares, referências e principalmente de sentidos, que passam pela formação docente, mediação dialógica com estudantes e experiências outras nos cotidianos escolares.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL: O QUE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ENSINOU

Segundo Freire (1987), a educação é uma forma de diálogo entre sujeitos históricos e críticos que buscam mudar a realidade em que vivem. A educação, portanto, não pode ser reduzida à mera transmissão de informações ou à imposição de ideologia, mas deve ser um ato de criação e libertação. Nesse sentido, a educação brasileira carrega a marca do colonialismo, que impõe perspectivas eurocêntricas, capitalistas e patriarcais como perspectivas hegemônicas e universais que aprisionam e desqualificam outras formas de conhecimento e de existência. Dada esta situação, surgiu a necessidade de uma educação decolonial que questione e rompa a lógica colonial e reconheça a diferença como uma força criativa e transformadora. Nesse sentido, Soares, Gebara e Martins (2020) afirmam que “a perspectiva decolonial nos estudos da infância se apresenta como uma possibilidade de romper com as estruturas coloniais que ainda operam na produção do conhecimento sobre as crianças e suas culturas”.

Perante o exposto, apresentamos nossa experiência de educação decolonial e intercultural em uma escola pública do Rio de Janeiro no âmbito do programa de Residência Pedagógica da UFRJ. A partir do projeto Comunidades Sustentáveis desenvolvido com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, buscamos abordar as questões ambientais, sociais e culturais que envolvem o tema e reconhecer e valorizar o conhecimento local dos alunos e da comunidade escolar.

É nesse contexto teórico, permeado de constante reflexão e investimento no trabalho docente, que verifica-se a entrada do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ na turma. Em meio ao primeiro semestre, com o trabalho sobre comunidades sustentáveis já em pleno andamento, o grupo de quarto ano recebe cinco estudantes de Pedagogia da universidade para viver e construir aquele espaço junto com eles. Partindo de pressupostos teóricos estudados na graduação e constantes debates sobre uma pedagogia

emancipadora e transformadora, vamos para a sala de aula com expectativas e ideais sobre o que encontraremos na prática. Chegar em meio a esse projeto foi uma grata surpresa, pois vimos ali uma demonstração real de novas possibilidades.

Nesse espaço, a teoria abordada na universidade - disposta a formar educadores comprometidos com uma educação decolonial e diferente culturalmente - se confirmou enquanto uma prática constante e possível de ser estabelecida na escola. Toda a preocupação e a construção das atividades oferecidas à turma são carregadas de intencionalidade e conceitos que procuram romper com um padrão europeu colonial.

Desde o início da formação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), temos como base uma ideia de educação que procura continuamente se deslocar de conceitos, ideias e preconceitos do que se tem como padrão historicamente estabelecido. Entendemos que tais fundamentos impactam diretamente na relação social que se constrói entre os/as estudantes e a escola, podendo ter reflexos positivos ou negativos nas suas trajetórias educacionais. bell hooks (2017) aponta a sala de aula como um ambiente essencialmente multicultural, questionando outros educadores sobre a sua própria formação. O pensamento homogêneo branco, patriarcal e ocidental domina os espaços acadêmicos há séculos, logo, é evidente como ele molda as experiências educativas de professores. Nesse sentido, o esforço de construir uma nova pedagogia a qual considere as diversas formas de existência presentes na sala de aula pode ser sim difícil. No entanto, faz-se imprescindível, pois “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (hooks, 2017, p. 63).

Nóvoa (2017) apresenta reflexões importantes sobre a necessidade de construir programas de formação de professores que diminua a distância entre o que se aprende no ambiente acadêmico e a realidade do ambiente escolar no qual irão atuar, valorizando os conhecimentos advindos da universidade, a produção intelectual, investigativa e científica. Ademais, deve-se haver uma articulação nos espaços escolares e universitários que promovam debates, reflexões e atividades os quais englobem políticas públicas relevantes para o ambiente educacional, conhecendo as diversidades culturais nas quais os professores irão atuar. Além disso, a construção deve ser coletiva. Destaca-se a importância de uma casa comum de formação e da profissão, havendo um vínculo entre diversas realidades, considerando universidade, escola, políticas públicas e sociedade.

Ao refletir sobre os processos de ensino tradicionais, Paulo Freire (2019) define-os como “educação bancária”. Sob essa perspectiva, o papel do/da docente seria depositar nos/nas estudantes, que são considerados passivos e acríticos, os conhecimentos de forma hierárquica. As consequências disso se

traduziriam em uma pedagogia opressora, a qual, conseqüentemente, não reconhece diferentes identidades e possibilidades. Em contraponto, o autor propõe uma educação libertadora, a qual centra-se na igualdade entre os sujeitos e fundamenta-se no diálogo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. (FREIRE, 1967, p. 107)

Nesse sentido, uma das características mais interessantes do projeto de comunidades sustentáveis e de toda a nossa experiência na Residência Pedagógica é a forma como as/os estudantes se envolvem e expressam suas posições sobre as questões propostas. Não são apenas receptores de informação, mas também agentes ativos na criação de conhecimento. Fazem perguntas, pesquisam, discutem e compartilham suas descobertas. A abordagem de potencial decolonial encoraja-os a reconhecer e valorizar as suas próprias identidades, culturas e conhecimentos, assim como a respeitar e aprender com as diferenças. As crianças se tornam protagonistas de suas próprias histórias e aprendizados. Para hooks (2017, p. 56), esse é um objetivo central da pedagogia transformadora: “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir (...)”.

Além de trabalhar as temáticas relacionadas às comunidades sustentáveis, o projeto inclui conteúdos essenciais para o currículo escolar. Este conteúdo é desenvolvido de forma integrada e contextual e busca fazer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Uma das atividades empreendidas envolveu a confecção de um bolo com ingredientes associados à culinária indígena. Esta atividade integrou-se com o aprendizado sobre o gênero textual receita, bem como os aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais dos povos indígenas que cultivam esses alimentos. Além disso, a atividade também promoveu a interação entre alunos, famílias e a escola, pois os estudantes compartilharam com seus familiares o que aprenderam sobre os povos indígenas e seu modo de vida. O evento foi encerrado com um lanche coletivo na escola, onde os alunos saborearam bolos e outros alimentos típicos como pipoca, mandioca e frutas. Em outra, desenvolveram a leitura e criação de gráficos e tabelas a partir dos alimentos de origem indígena preferidos pela turma.

Nesse âmbito, a prática pedagógica tem potencial decolonial, pois possibilitou aos alunos compreenderem e valorizarem a diversidade cultural dos povos indígenas e reconhecerem sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Ademais, a atividade incentivou os alunos a refletir sobre suas origens, identidades e relações com o meio ambiente. A educação decolonial e intercultural contribui, portanto, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma

sociedade mais justa, democrática e sustentável. Desta forma, as experiências educativas permitem que os/as discentes aprendam de maneiras mais amplas, diversas e significativas.

A experiência da residência pedagógica e do projeto aqui descrito nos permite vivenciar os desafios e potencialidades da docência nas escolas públicas. Estamos expostas a realidades complexas e diversas que nos obrigam a adotar posturas reflexivas, críticas e criativas. Aprendemos com alunos, professores e colegas residentes; trocamos conhecimentos, experiências e emoções. Que nos possibilita diariamente construir uma identidade profissional baseada na colaboração, comprometimento, justiça social e ética.

CONCLUSÃO

Desta forma situamos o trabalho aqui apresentado e a prática pedagógica cotidiana na perspectiva da educação intercultural, entendendo o limite que temos enquanto sociedade constituída em subjetividades pelo sistema capitalista e a constituição da instituição escolar dentro de uma lógica colonial, a qual se sustenta pela monocultura e homogeneização. A nossa posição é, então, enfatizar uma perspectiva que busca trabalhar a favor das relações entre pessoas, considerando as forças assimétricas de poder que estão colocadas entre os diferentes grupos socioculturais. É pensar a escola como espaço que contém a diferença, e que, portanto, inevitavelmente será espaço de encontros e desencontros culturais. Estes devem ser considerados em reconhecimento ao “outro”, assegurando o direito à diferença, reforçando a capacidade de construir um projeto social em que estas diferenças sejam dialeticamente construídas em respeito à vida digna para todas e todos e a manutenção da alteridade.

Nesse sentido, entendemos que estar conectadas com estudos e pesquisas, seja na formação inicial ou continuada, faz-se fundamental na construção de uma prática educativa verdadeiramente emancipadora que considere as revoluções epistemológicas propostas por Krenak. Da mesma forma, vivenciar o cotidiano escolar, seus conflitos e confrontos, é parte central na construção de narrativas outras, visto que é a partir daquele contexto que surgem questionamentos e demandas os quais guiarão o trabalho docente. Assim, a formação conjunta e contínua, aqui representada pela aliança entre universidade (Programa de Residência Pedagógica) e escola, apresenta-se como um pilar fundamental.

Krenak nos alerta que o futuro não existe, ele é uma prospecção daquilo que fazemos agora. Se mantivermos a atuação hegemônica em prática na educação, sem olhar para o que está ao redor, estaremos amparados em uma narrativa de histórias únicas que não contemplam a pluralidade das existências. Uma prática situada a partir do referencial bibliográfico de Ailton Krenak e a compreensão dos arranjos

pedagógicos enquanto práticas de pesquisa para reconstrução dos paradigmas de conhecimento, configura uma aliança festiva entre mundos com diferentes cosmovisões, mas que, ao se encontrarem, podem nos ajudar a re-examinar a realidade, nos impelindo a agir no agora, buscando as confluências que nos façam aprender com aqueles que vieram antes de nós, em reverência a nossa ancestralidade. Para Freire, "Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também." (Freire, 1997, p. 62). É somente a partir de uma formação crítica e intercultural que podemos caminhar nessa direção, traçando caminhos decoloniais e desejando, em primeiro lugar, uma educação que nos oriente em afetos e sentidos, mais do que em preparação para um mundo de disputas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 70. ed., 2019.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 2, p. 5-21, 2009.

ADS, Soares; GEBARA, TAA; MARTINS, LR O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2: FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE INUNDAÇÕES

Débora Silva da Costa¹, Maria de Fátima Vilhena da Silva²

RESUMO

Este trabalho é parte de um recorte de pesquisa de mestrado e tem por objetivo principal discutir a importância de se compreender a capacidade das comunidades de resistir e recuperar-se perante adversidades ou desastres naturais advindos de inundações. O texto trata de uma revisão bibliográfica com busca no Google Acadêmico e no Scielo, com os principais descritores: “resiliência”; “inundação”; “recuperação” e “resposta ao desastre”. A literatura evidencia que, quando a resiliência da comunidade é observada na necessidade de adaptação e transformação daquela situação que ocorre frequentemente, a sua vulnerabilidade frente a riscos climáticos é afetada não apenas em perdas de materiais físicos, mas também por fatores sociais, econômicos e emocionais. Consideramos, pois, que poderá haver atenuação dos problemas quando houver relação entre resiliência, educação ambiental e políticas públicas, preparando as comunidades para enfrentarem e adaptarem-se a desafios complexos e interconectados, como os riscos e vulnerabilidades às inundações.

Palavras-chave: Resiliência. Risco. Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

A resiliência vai além da mera sobrevivência e resistência física. Ela abrange também a capacidade de adaptação das pessoas ao conviverem com uma determinada e frequente ocorrência de desastre ambiental. Além disso, reconhece-se que o desenvolvimento de competências resilientes implica o cuidado e o comprometimento com a própria vida, não apenas individualmente, mas em conjunto com a comunidade cujo objetivo é comum: superar os desafios.

A área de conhecimento sobre resiliência teve origem na Física, referindo-se ao domínio que determinados corpos exibem ao regressarem à forma original depois de ficarem sujeitos a uma deformação elástica (Souza, 2011). No entanto, Mendonça e Magalhães (2021) enveredam por este estudo envolvendo as ações humanas, e indicam quatro pilares imprescindíveis da resiliência, que são: resistir, recuperar, adaptar e transformar.

O termo “resiliência” vem sendo discutido em muitas áreas, como Ciência dos Materiais, Ciências Sociais, Ecologia, Engenharia, Psicologia, Artes, Literatura, Direito, dentre outras. Neste texto, trazemos a resiliência e a educação ambiental como estratégias educativas e propostas de gestão de riscos nas escolas e comunidades onde as inundações são recorrentes. Essa relação, a nosso ver, poderá ser uma importante iniciativa para desenvolver a capacidade das pessoas de lidarem com as adversidades naturais decorrentes de eventos extremos, como é o caso das inundações no município de Tucuruí.

Conforme Silva Filho, Aires e Santos Junior (2020), no panorama educacional brasileiro ocorre escassez de diversos recursos, sejam eles humanos, estruturais ou financeiros. Quando se trata do ensino relacionado aos riscos dos desastres, como obter resiliência se ele “ainda está engatinhando em sala de aula”? Nessa linha de pensamento, Fajardo, Minayo e Moreira (2010) defendem que se esclareça o sentido da resiliência no contexto escolar porque, nesse contexto, pode-se ressaltar as problemáticas ambientais vivenciadas pela população. Nessa perspectiva, também se torna relevante a definição desse termo (resiliência) vinculada aos problemas de educação, aos sociais, às condutas e comportamentos que deixem as pessoas otimistas para os enfrentamentos. Evidencia-se, assim, nos processos de resiliência uma característica multidimensional: a capacidade de antecipar, resistir, observar, adaptar e transformar frente à gestão dos riscos e desastres ambientais.

Ao desenvolver o tema resiliência durante a pesquisa, notamos que sua abrangência, recorrência e potencial destrutivo sobre as comunidades atingidas por inundações do Rio Tocantins em Tucuruí-PA reúnem a combinação de ameaça e vulnerabilidade a riscos de desastres ambientais, e que a educação ambiental se mostra como mais um aspecto a ser utilizado como estratégia de prevenção e de reação. O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância de se compreender a capacidade das comunidades de resistir e recuperar-se perante adversidades ou desastres naturais advindos de inundações.

RESILIÊNCIA E SIGNIFICADO

A resiliência é analisada sob diversas perspectivas. De modo simplificado, ela pode ser designada como a rápida regressão ao estado inicial após suportar problemas extensos, ou seja, tolera-se mais apreensões e menos inquietações diante de considerável estresse (Mendonça; Magalhães, 2021).

De acordo com Silva *et al.* (2003), o termo resiliência, em saúde, refere-se à aptidão do ser humano em lidar clara e concretamente com as circunstâncias contrárias ao cotidiano, quando incluem possíveis riscos a sua saúde ou progressão. Tal habilidade pode ser uma atribuição individual, alicerçada pelo convívio do sujeito com a família e o ambiente. Do ponto de vista da defesa civil após desastre, Alexander (2012) e Ferreira (2016) afirmam que a resiliência da sociedade humana na presença de um desastre implica resolução de enfrentamento e preservação da probidade, o que significa usar a força necessária como medida para minimizar as consequências do cenário pós-desastre.

Partindo deste princípio, Walsh (1998) e Silva *et al.* (2003) dizem que a resiliência é mais do que o simples fato de sobrevivência em situações distintas ou de se esquivar de certas privações; ela caracteriza-se como desenvolvimento de competências que proporcionam o cuidado e o comprometimento com sua

própria vida. Ungar *et al.* (2008) concordam que resiliência não é exclusivamente a aptidão individual para superar os obstáculos. Todavia, deve ser considerada a habilidade de uma comunidade de indivíduos de suprir os recursos essenciais para criar e assegurar o bem-estar, garantindo oportunidades individuais para obtenção dos recursos de forma significativa para a comunidade.

Dessa forma, a resiliência será compreendida como uma consequência das definições de estratégias socialmente mais saudáveis e como a capacidade das comunidades em proporcionar recursos significativos, oportunidades e acesso de crianças e adolescentes a estes recursos, o que nos permite compreender o que levou à ampliação do conceito de resiliência por Ungar, surgindo, então, o termo *hidden resilience* (a resiliência oculta). Ela está relacionada aos comportamentos específicos associados aos *dangerous*, que são os perigos, e afasta-se dos padrões de *deviant*, de delinquência e desordem (Libório, 2010). Considerando as premissas no que se refere à resiliência, esta é sempre direcionada à situação de que os sistemas observados devem demonstrar a habilidade de opor-se às adversidades e perturbações. Em outros termos, os temores são geralmente voltados para o propósito de persistência e são relacionados às vulnerabilidades identificadas em um meio ambiente desfavorável (Mendonça; Magalhães, 2021).

Diante desta perspectiva, a definição de resiliência vem sendo aceita para evidenciar as preocupações sobre o progresso das comunidades e suas organizações frente aos desastres (Santos, 2016). Deste modo, levando em consideração a urbanidade, essa expressão incorpora conceitos de transição, sustentabilidade, adaptação e vulnerabilidade (Pantaleão; Cortese, 2016). No mesmo sentido, o estudo de Brandão (2009) sobre o conceito de resiliência e suas implicações revela que há uma diversidade de definições, independentemente da área a que esteja atrelado (psicologia, psiquiatria, física, engenharia ou outras): a capacidade humana de vencer; a capacidade de enfrentar, vencer e fortalecer-se; de resistir às adversidades; capacidade de se esquivar, de triunfar, de utilizar emoções positivas. São expressões que compreendem um processo de enfrentamento de adversidades, entre o abalo e a superação, pensando que esta superação envolve um crescimento que supera o estado em que a pessoa se encontrava antes do encontro com a adversidade (Brandão, 2009).

Transpondo para a realidade de Tucuruí, destaca-se a relação entre resiliência e vulnerabilidade das pessoas que vivem em áreas de risco de inundação naquele município. A resiliência refere-se à capacidade dessas comunidades de resistirem e de se recuperarem diante das adversidades e perturbações causadas pelas inundações. Ao serem confrontadas com um meio ambiente desfavorável, as populações em áreas de risco enfrentam vulnerabilidades e expõem-se a situações de maior fragilidade ou suscetibilidade aos danos provocados pelas inundações. A resiliência, então, torna-se fundamental para que essas comunidades

enfrentem os desafios impostos pelas inundações e persistam nas dificuldades, buscando adaptar-se e recuperar-se. A habilidade de opor-se às ameaças de inundações é um fator essencial para a resiliência dessas comunidades, permitindo-lhes resistir e adaptar-se diante das intempéries do meio ambiente onde estão inseridas.

Uma cidade resiliente é onde os desastres naturais são reduzidos, os serviços de infraestrutura são ordenados, cumprindo modelos e códigos de segurança. É uma cidade em que a administração pública se compromete com a segurança das pessoas, toma atitudes de cooperação com os habitantes e busca soluções para prevenir e minimizar os problemas ocasionados por desastres ambientais. Sendo assim, e considerando os diferentes significados, a resiliência é um termo que se aplica ao contexto e mostra-se em constante dinâmica dentro dos campos de estudos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INUNDAÇÕES

A cada dia que passa, verifica-se um panorama de muitas ocorrências climáticas que provocam não somente problemas socioambientais que compreendem a organização global como o risco e a vulnerabilidade dos povos a grandes catástrofes a níveis global e local. A sociedade globalizada traz como resultados mudanças rápidas ou aceleradas no planeta, devido à convivência do ser humano com o meio em que habita ou explora nem sempre estar em equilíbrio.

Dentre as alterações ambientais globais está a privação da diversidade biológica e o desaparecimento de algumas espécies, incluindo alguns ecossistemas e variações nos processos geológicos e hidrológicos. Mendonça (2011) diz que os riscos socioambientais urbanos, como aqueles relacionados aos fenômenos eventualmente naturais e sociais, são os que desequilibram as condições de sobrevivência das comunidades urbanas e são causas de desordem natural e social. A nosso ver, a educação ambiental pode ser uma ferramenta educativa que permita a sociedade entender os riscos desses fenômenos e suas vulnerabilidades a riscos de desastres socioambientais. A compreensão dessas relações e a adoção de medidas preventivas e de gestão de riscos são fundamentais para garantir a prevenção e a capacidade de resiliência da sociedade.

Destacamos que as alterações ambientais globais, como o aquecimento global e os fenômenos climáticos, estabelecem um aumento na vulnerabilidade a toda a humanidade (Almeida, 2010). A vulnerabilidade, conforme Silva (2012), refere-se ao nível de suscetibilidade ou tolerância de um sistema socioeconômico acerca do impacto sofrido por ameaças e catástrofes naturais, sejam elas tecnológicas ou

ambientais. Ele ressalta ainda que o grau de vulnerabilidade é decidido pela conciliação de elementos, que podem ser a consciência dos indivíduos a respeito dos perigos, as condições em que vivem na comunidade e a infraestrutura. Assim, vulnerabilidade é conceituada “em função das ações e do comportamento humano” (Silva, 2012, p. 1).

Pode-se dizer que os riscos estão intimamente ligados à vulnerabilidade urbana e agregados a uma sequência de circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas, dentre outras. Eles indicam diversas situações de exposição e de fragilidade da comunidade aos riscos (Mendonça, 2011). Logo, os impactos oriundos dos riscos que se sucedem em uma determinada população podem deixá-la cada vez mais sujeita a problemas de difícil recuperação, como, por exemplo, as inundações em lugares onde a população vive às margens dos rios e onde não existe o mínimo de saneamento, segurança ao modo de vida nem atendimento à saúde e acesso à educação.

Defendemos a educação ambiental para as populações como alternativa para o gerenciamento de recursos físicos, como infraestrutura e tecnologia, além de trabalhar as dimensões políticas de meio ambiente, as políticas sociais, econômicas e a valorização da cultura. Tal educação, quando adequadamente administrada, envolve aspectos como confiança entre os membros da comunidade, a capacidade de comunicação efetiva e outros fatores que agreguem os interesses comunitários, de modo a acontecer a consolidação dos processos de prevenção, intervenção e resiliência.

Filho, Aires e Santos Junior (2020) enfatizam que, com o propósito de redução dos riscos de desastres nas comunidades, organizações como a UNICEF e a UNESCO admitem que a educação ambiental exerce função importante na redução da vulnerabilidade e na maneira de execução da resiliência. Isso significa que, quanto mais a população estiver adequadamente preparada por meio da educação, da tecnologia e outros processos, maior a chance de otimização de estratégias de encorajamento das populações e melhor será a preparação para compreender e agir em situações estressantes e adversas.

Neste sentido, em se tratando de situações de riscos de inundações, é preciso dispor de objetos teóricos e práticos como apoio, da experiência da população e da percepção ambiental, assim como da “compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema e elaboração de propostas que solucionem ou minimizem os riscos verificados *in situ* [e que] são habilidades e competências a serem estimuladas ao longo de todo o ensino básico” (Afonoso; Silva; Costa, 2019).

Por esta razão, fazer educação ambiental nas escolas é uma boa prática para que a comunidade resiliente diante do fenômeno ou catástrofe, como as inundações, possa ter uma visão minuciosa dos

problemas que se agregam e construa propostas mais arrojadas de práticas ambientais juntamente com outras de prevenção de riscos de desastres.

De acordo com Fajardo, Minayo e Moreira (2010), o professor deve possuir autoconfiança, criatividade, perseverança, entusiasmo, liderança, relacionamento interpessoal e aptidão para desenvolver conhecimentos junto a uma comunidade. A educação na vertente das questões ambientais e da resiliência, de acordo com Antunes (2003), torna-se impulsionadora da resiliência e favorece que o ser humano desenvolva mecanismos de proteção ambiental e individual. Nessas circunstâncias, desde crianças, as pessoas podem obter qualificações importantes para lidar com o ambiente, ter êxito em suas vidas e, conseqüentemente, podem mostrar exemplos com suas próprias práticas de preservação ambiental e de preparação para os desafios.

Pode-se afirmar que a educação requer intensificar e incentivar “a autodescoberta, o autoconhecimento, a automotivação do aluno, ressaltando sua autoestima e potencializando sua imaginação, suas diferentes inteligências e linguagens e a produção individual e coletiva” (Antunes, 2003). Por outro lado, a educação para a resiliência no contexto escolar é um desafio e exige um ato político, uma postura de coragem e de inovação na concretização de objetivos essenciais à formação de pessoas responsáveis e educadas socioambientalmente. Educação ambiental e educação para a resiliência entrecruzam-se quando o tema trata de inundações em cidades resilientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto busca mostrar que o processo de educação ambiental e a resiliência têm por bases pilares fundamentais, tais como: compreender, agir, tomar decisões, resistir, recuperar, adaptar e transformar o contexto socioambiental a fim de que as sociedades se tornem mais robustas em termos de conhecimentos e de ações perante os desafios ambientais, ou que saibam como agir diante de desastres naturais ou intervenções antropocêntricas que causam desequilíbrios nos ecossistemas.

Vimos que a capacidade de enfrentar obstáculos está intrinsecamente vinculada à resiliência. Esta capacidade carrega uma característica dinâmica e contínua de aprendizagens e de adaptação às circunstâncias, o que implica preparar as comunidades para lidar com as intempéries em diferentes níveis, regional ou local.

O ser humano, quando encara um ambiente desfavorável e tem conhecimento básico da rede que sustenta este ambiente, torna vital sua capacidade de adaptação e resistência para enfrentar e recuperar-se

dos impactos ambientais. Portanto, resiliência e educação ambiental se completam em uma posição de empoderamento coletivo. Em relação às ações educativas para o enfrentamento de inundações no município de Tucuruí-PA, elas (as ações educativas) são muito importantes para que pessoas e comunidades se preparem para enfrentar os problemas socioambientais, recorrendo a seus direitos e deveres, legislações e, ações do poder público, e que saibam minimamente sobre gestão de riscos e impactos ambientais, de maneira que possam construir um futuro mais resiliente e sustentável ambientalmente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. E.; SILVA, L. F. H. S.; COSTA, D. G. Formação de professores e educação geográfica: trabalho de campo autônomo com vistas à identificação de riscos geomorfológicos. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 26-35, set. 2019. ISSN 2178-0463. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54011/1/2019_art_aefonso.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.
- ALMEIDA, L. Q. Vulnerabilidades socioambientais de rios urbanos: bacia hidrográfica do rio Maranguapinho, região metropolitana de Fortaleza, Ceará. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104309>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- ALEXANDER, D. E. Resilience against earthquakes: some practical suggestions for planners and managers. *Journal of Seismology and Earthquake Engineering*, Teerã, n. 13, p. 109– 115, 2012.
- ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, J. M. Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações. 136 f. Dissertação - Faculdade de Filosofia em Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Belo Horizonte. 2009.
- FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpGpKSqZWVbwKxt9Smwvz5M/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FERREIRA, K. A. Resiliência urbana e a gestão de riscos de escorregamentos: uma avaliação da defesa civil do município de Santos-SP. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3146/tde-06122016-082329/publico/KarolyneAndradeFerreiraCorr16.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- SILVA FILHO, A. L.; AIRES, M.; SANTOS JUNIOR, W. M. A importância da educação para formação

de sociedades resilientes. Tamoios, São Gonçalo, a. 16, n. 3, p. 114-127, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348346847_A_IMPORTANCIA_DA_EDUCACAO_PARA_FORMACAO_DE_SOCIEDADES_RESILIENTES. Acesso em: 9 set. 2023.

LIBÓRIO, R. M. C. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia do Desenvolvimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MENDONÇA, F. A. F.; MAGALHÃES, M. T. Q. A palavra é resiliência. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO PARA O PLANEJAMENTO URBANO, REGIONAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL, 9., 2021, Bauru. Anais... Bauru: UNESP/FAAC: FEB, 2021. Disponível em: <https://pluris2020.faac.unesp.br/Paper887.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MENDONÇA, F. Riscos, vulnerabilidades e resiliência socioambientais urbanas: inovações na análise geográfica. *Revista da ANPEGE*, [S.l.], v. 7, n. 1, n. esp., p. 111-118, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6557/3557>. Acesso em: 3 jan. 2023.

PANTALEÃO, C.; CORTESE, T. T. P. Capacidade de resiliência urbana: estudo de caso da cidade Addis Ababa na Etiópia. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 166-189, mai./ago. 2016.

SANTOS, A. M. R. Rede de cidades resilientes em Portugal no contexto das alterações climáticas. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento - Ramo Desenvolvimento Sustentável) – Escola de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Economia Política, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016.

SILVA, C. H. T. Boletim do legislativo nº 25, de 2012: desastres naturais e desenvolvimento sustentável. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242665/Boletim2012.25.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso: em 2 jan. 2023.

SILVA, M. R. S.; ELSEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 147-156, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300003>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SOUZA, M. T. S. Resiliência e desastres naturais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 4-5, julho de 2011. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000300002. Acesso em: 2 jan. 2023.

UNGAR, M.; BROWN, M.; LIEBENBERG, L.; CHEUNG, M. E.; LEVINE, K. Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 1-13, 2008.

WALSH, F. *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford Press, 1998.

CONHECENDO OS POVOS ORIGINÁRIOS POR MEIO DA INTERAÇÃO COM A LITERATURA INFANTIL

Maria Valonia da Silva Xavier¹

RESUMO

O artigo aborda a importância da literatura infantil como uma ferramenta educacional para promover o entendimento e o respeito pelos povos indígenas. O texto apresenta uma experiência realizada com as crianças de 4 e 5 anos, em um centro de educação infantil no município de Fortaleza- Ceará, em que as crianças aprenderam sobre a cultura, história e tradições dos povos originários por meio de histórias e lendas. Além disso, o artigo destaca a urgência do trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais desde a infância para a quebra de preconceitos e estereótipos sobre os diversos grupos sociais.

Palavras-chave: educação infantil, povos originários, literatura.

ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo da educação infantil, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), é o conjunto de práticas pedagógicas, experiências e saberes que buscam promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas características individuais, valorizando a diversidade e garantindo o pleno exercício de seus direitos. Nesse sentido, ao discutirmos as relações étnico-raciais com as crianças pequenas, estamos promovendo a quebra de estereótipos e preconceitos. Desde cedo, as crianças estão expostas a mensagens e representações culturais que podem reforçar ideias de superioridade ou inferioridade de determinados grupos raciais. Ao trabalhar essas questões de maneira adequada, podemos ajudar as crianças a questionar e desconstruir esses estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade racial.

Abordar as relações étnico-raciais com crianças pequenas se faz uma ação imperativa se tivermos consciência de que a construção da identidade racial começa desde cedo. Portanto, é fundamental que as crianças tenham um ambiente inclusivo e acolhedor que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Ao discutir sobre as relações étnico-raciais com as crianças, estamos contribuindo para a formação de uma identidade positiva e saudável. Ao promover o respeito e a valorização das diferenças raciais, propiciamos que as crianças desenvolvem uma autoimagem positiva e se sintam parte de um todo, em que todos são respeitados e valorizados. Isso fortalece a autoestima e a confiança das

¹ Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

crianças, permitindo que elas se relacionem de forma mais igualitária e empática com pessoas de diferentes origens étnico-raciais ao longo da vida.

O trabalho com a literatura infantil que aborda as relações étnico-raciais é uma ferramenta potente para promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o combate aos preconceitos desde a infância. A literatura infantil, ao apresentar personagens e histórias que representam diferentes grupos étnico-raciais, desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência crítica e na construção de uma identidade positiva para todas as crianças.

Utilizando a literatura infantil como recurso pedagógico, temos a oportunidade de apresentar às crianças diferentes culturas, costumes e realidades, além de abordar questões relacionadas à discriminação, estereótipos e preconceitos raciais de maneira acessível e adequadas à faixa etária. Dessa forma, as crianças podem desenvolver a empatia, a compreensão e a sensibilidade para com as experiências e vivências de outras pessoas.

A escolha de livros infantis que contemplem a diversidade étnico-racial é essencial. Por isso, escolhi no meu acervo pessoal e no acervo da escola algumas obras que retratem suas histórias, culturas e contribuições de forma positiva e não estereotipada. Isso permite que as crianças se identifiquem com personagens diversos, fortalecendo a autoestima e a construção de uma identidade saudável.

Ao discutir os temas presentes nas histórias, as crianças podem compartilhar suas opiniões, debater ideias e refletir sobre as questões de justiça, igualdade e respeito. Essa prática contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater todas as formas de preconceitos.

É importante ressaltar que o trabalho com a literatura infantil sobre relações étnico-raciais deve ser realizado de forma contínua, não vinculadas a datas comemorativas como comumente é visto. Fugindo de um “currículo calendário” que prioriza todas as datas comemorativas em detrimento ao interesse infantil e suas investigações.

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DAS APRENDIZAGENS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste trabalho, descrevem-se propostas vivenciadas na turma de infantil IV A, em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Fortaleza, localizado na periferia da cidade, realizada no primeiro semestre de 2023.

Inspirada pelo tema anual do projeto protagonismo infantil¹ que expressou a necessidade de desenvolver ações voltadas para a temática das relações étnico-raciais, considerando as múltiplas linguagens infantis, na busca cotidiana pela igualdade, equidade e respeito às diferenças trazendo o tema: “As relações étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil: dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças”, e também pelo documento Orientações para organização de rotinas na educação infantil (2023) que traz como sugestão reservar semanalmente um tempo diversificado para conhecer culturas e etnias. A partir disso, elaboramos uma sequência didática com propostas de experiências que alarguem o conhecimento das crianças sobre os povos originários.

A Proposta Curricular de Educação Infantil de Fortaleza (2020) advoga que tendo que na educação infantil as crianças constroem sua identidade e suas impressões do mundo. Nesse sentido, é essencial que as crianças se reconheçam no ambiente em que estão inseridas e que tenham a oportunidade de contato com a pluralidade cultural e humana. Embora reconhecendo que seja um grande desafio oportunizar aos bebês e às crianças experiências em que possam se ver representados, é de suma importância para que as crianças constituam uma imagem positiva de si e do seu povo e compreenderem a força da diversidade na construção das culturas das infâncias.

Na elaboração do planejamento, utilizando o instrumental disponibilizado pela rede municipal em que se evidencia a intencionalidade pedagógica das propostas que são feitas durante toda a jornada pedagógica com as crianças, encontrei aportes legais na proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede municipal de Fortaleza (2020), na Base Nacional Comum Curricular (2018) e na Resolução 05/2009 através dos incisos do artigo 9º, a saber: VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; e IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

¹ O Protagonismo Infantil é um Projeto de Rede desenvolvido no cotidiano das Unidades de Educação Infantil do município de Fortaleza e que compõe o planejamento pedagógico de cada docente que atua nessa etapa da Educação Básica. Teve início em 2017, a partir da 1ª Mostra do Festival Protagonismo Infantil, realizada no Cine Teatro São Luís. O evento foi protagonizado por crianças e consistiu em apresentações por meio de diferentes linguagens artísticas, como a dança, a música, o teatro e a poesia. Percebendo a riqueza e pluralidade de experiências que reconhecem a criança como sujeito de voz e vez e que acontecem diariamente nas unidades escolares, e compreendendo a necessidade de fomentar o trabalho pedagógico que valoriza o potencial dos meninos e das meninas, o Projeto Protagonismo Infantil foi idealizado e implementado no calendário anual de ações previstas para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (FORTALEZA, p. 2023).

Para isso, elaborei a sequência didática: “conhecendo os povos originários através interação com a literatura infantil”, com o objetivo de abordar as temáticas relacionadas as relações étnico-raciais, focando a história, os costumes e a cultura dos indígenas, fugindo da celebração em datas estantes, mas possibilitando esse diálogo em variados momentos da rotina e não apenas no dia 19 de abril. A metodologia de trabalho com as sequências didáticas é uma das propostas que contemplam a promoção das aprendizagens em relação à oralidade, leitura e escrita das crianças pequenas. As sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Os objetivos da sequência didática foram possibilitar que as crianças pudessem: recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

A sequência didática foi realizada dentro dos tempos que não podem faltar, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza em seus documentos orientadores, que se dividem em tempos permanentes e tempos diversificados. Os tempos permanentes utilizados foram: a Roda de conversa e roda de história. E os tempos diversificados criados foram: tempo de observação e registro; tempo de desenhar e tempo de apreciação literária.

Iniciei a sequência didática oportunizando a vivência do banquete literário. Para isso organizei um espaço da sala com um tapete de tecido e com variados livros que abordavam questões étnico-raciais. Nesse momento, as crianças puderam explorar os títulos de forma autônoma. Podendo folhear e fazer inferências sobre as histórias que ali estavam. Percebendo semelhanças e diferenças entre os elementos e personagens com o seu contexto social.

Em seguida, fomos conversando sobre alguns elementos presentes nos livros e escolhendo os que queríamos que fossem contemplados na roda de histórias. Percebendo que as crianças escolheram alguns títulos que estavam ligados aos povos originários, separei alguns títulos para fazer a leitura com a turma. Separei os títulos: “. “O tupi que você fala”, “Menino Poti” e “Histórias encantadas indígenas” que contem

quatro histórias diferentes: “A lenda da Vitória Régia”; “O segredo do Uirapuru”; “A criação da noite” e “A origem da mandioca”.

Iniciamos com a leitura do livro “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata, que nos leva a uma viagem pela cultura indígena. Este livro traz algumas palavras do vocabulário tupi que falamos todos os dias. O autor revela de forma interessante que todos temos algo em comum com os primeiros habitantes do nosso país. As ilustrações são ricas e permitiram as crianças reconhecerem algumas das palavras tupis.

Nos momentos de roda de história, partindo do pressuposto de que as crianças precisam ser encantadas com a literatura, faço sempre a predição dos livros. Organizo um ambiente acolhedor com almofadas no tapete e vou apresentando a história escolhida do dia com uma música introdutória. Mostro os elementos presentes na capa do livro, apresento o autor e ilustrador da história e só então começo a leitura fidedigna do texto.

Na roda de conversa as crianças trouxeram algumas situações em que utilizamos essas palavras no cotidiano. Partindo do pressuposto do letramento na educação infantil, aproveitei a oportunidade e fui a escriba de algumas palavras que as crianças acharam interessante. Assim, além de perceber elementos da cultura indígenas, vamos permitindo que as crianças percebam a função social da escrita em contextos significativos.

Com a leitura do livro “O menino Poti” de Ana Maria Machado, aproveitamos a oportunidade para conversar sobre como os indígenas vivem atualmente fazendo uma comparação com as imagens do livro e imagens reais. Após a leitura e discussão da história, as crianças foram convidadas a expressar graficamente algumas impressões da história tendo como riscante o giz comum e como suporte um pedaço de cartolina preta.

Outra história que utilizamos na sequência didática foi a lenda da Vitória Régia que faz parte do livro “Histórias encantadas indígenas” de Ingrid Biesemeyer Bellingjausen. A história conta como a índia Naiá que sonhava ficar perto da lua Jaci e, para tanto, tentava das mais variadas formas alcançá-la, até que um dia, ao ver a lua refletida no lago, mergulhou para encontrá-la mesmo sem saber nadar. Comovida com tamanho amor, Jaci a transforma em uma flor branca que se abre todas as noites para ver a lua.

Nesse dia, fizemos a experiência com flores de papel em uma bandeja de água. Quando a flor de papel fechada é colocada na água ela se abre assim como a Vitória Régia se abre quando vê a lua. As crianças ficaram admiradas ao perceber a “mágica” quando a flor se abria. Observaram atentamente todo o processo desde quando colocavam suas flores na água até perceberem que elas estavam totalmente abertas.

As crianças ficavam apreensivas aguardando que as flores se abrissem. Foi necessário fazer muitas flores, pois as crianças estavam muito encantadas e admiradas com o fato das flores se abrirem ao entrar em contato com a água.

Durante a experiência fomos conversando, pois acredito que a roda de conversa não se faz somente na tradicional forma de rodinha, mas que podemos e devemos conversar durante todos os momentos e de diferentes formas. Em seguida, cada criança pode registrar graficamente sua experiência.

Para a leitura da lenda “A origem da mandioca” levei para a roda uma mandioca para que as crianças pudessem sentir, tocar, cheirar, apertar e manipular esse legume. Após a leitura da história as crianças foram convidadas a fazer uma experiência sensorial com a fécula. Cada criança pode sentir a textura da fécula seca e em seguida molhada de acordo com a sua preferência. Para que as crianças percebessem a presença da mandioca na nossa cultura realizamos a receita da tapioca com a turma.

Para a predição da leitura da lenda “A origem da noite” levei para a turma alguns cocos secos dentro de uma cesta de palha. Depois de cada criança realizar experiências sensoriais, iniciei a leitura da lenda. Após a leitura partimos o coco para descobrirmos se a terra iria escurecer. Após a descoberta de que tudo se tratava de uma lenda, cada criança experimentou o sabor do coco percebendo como a cultura indígena faz parte do nosso cotidiano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

O trabalho com livros de literatura infantil que abordam as relações étnico-raciais se constituiu uma estratégia eficaz para promover o respeito e a valorização da diversidade desde a infância, proporcionando às crianças experiências enriquecedoras.

Ao trabalhar as relações étnico-raciais com as crianças pequenas, acredito que estejamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao criar um ambiente educacional que promova a diversidade e o respeito, estamos preparando as crianças para uma convivência harmoniosa em uma sociedade multicultural.

Diante do exposto, a experiência descrita se constituiu como uma oportunidade de alargar as experiências das crianças em relação a diversidade existente em nossa sociedade. A literatura infantil se constituiu como um recurso de fácil aquisição e que pode ser utilizado de variadas formas para além da

roda de histórias, embora nessa sequência didática optamos pela leitura dos livros, pode-se ampliar para contações, dramatizações, recontos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Orientações para a organização das rotinas na educação infantil. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Projeto protagonismo infantil. As relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil: dialogando com as múltiplas linguagens de bebês e crianças. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: REFLEXÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Luis Enrique Martins Moraes ¹, Victória Cristina de Assis Ferreira ², Sandra Kariny Saldanha de Oliveira³,
Bianca Maíra de Paiva Ottoni Boldrini ⁴

RESUMO

Este relato de experiência apresenta as atividades dos acadêmicos/residentes do curso Ciências Biológicas da UERR e do subprojeto Biologia do PRP, na promoção do ensino de Ciências, tem como cenário o ensino fundamental II de uma escola pública federal em Boa Vista, Roraima. A prática docente foi desenvolvida com alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação (Cap) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no ano de 2023, módulos 1 e 2 PRP/UERR. Foi possível observar resposta positiva nas avaliações e exercícios desenvolvidos nas aulas teóricas e práticas, houveram questionamentos e discussões no desenvolvimento científico de cada aluno. As atividades práticas desenvolvidas nas turmas facilitaram trabalhar e compreender o assunto, desenvolver a prática e promover a participação ativa e cognitiva dos alunos, a partir de leituras e de escritas, além da montagem de roteiros, discussões e da socialização entre os mesmos.

Palavras-chave: ensino fundamental II, residência pedagógica, ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

A formação de professores nas Ciências Biológicas desempenha um papel crucial na disseminação do conhecimento científico e na promoção do interesse pelos estudos da natureza. No âmbito desse contexto, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) tem se empenhado em enriquecer a formação de seus licenciandos por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa aprimorar a prática docente de futuros professores.

Este relato de experiência apresenta as atividades dos acadêmicos/residentes do curso de Ciências Biológicas da UERR e do subprojeto de Biologia do PRP, conforme estabelecido na Portaria GAB nº 82 de 26 de abril de 2022, que regulamenta o Programa Residência Pedagógica.

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Capes, 2022).

O PRP/UERR, desempenha um papel fundamental na formação dos licenciandos, proporcionando oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de maneira mais profunda e ativa, sendo, uma das fontes de

¹Residente PRP/UERR, Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

² Residente PRP/UERR, Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

³ Docente Orientadora PRP/UERR, Professora do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima (UERR).

⁴ Preceptora PRP/UERR, Professora da Educação Básica, Colégio de Aplicação/Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR)

aquisição de repertório de conhecimentos próprios à docência, pela socialização profissional que realiza nas instituições de formação, nas escolas de educação básica (Felipe et al., 2020).

Assim, quanto mais estreita for a relação das instituições de formação com a prática profissional dos professores, nas escolas, mais os estudantes se beneficiam desses processos de socialização. Isso contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, fortalecendo a conexão entre teoria e prática e preparando os futuros professores para os desafios da sala de aula (Freitas et al., 2020).

Neste contexto, o PRP/UERR, desempenha papel significativo na promoção do ensino de Ciências, estimulando o interesse dos alunos e promovendo a compreensão das complexidades do mundo natural, pois tem como cenário o ensino fundamental II em uma escola pública federal em Boa Vista, Roraima.

Na vivência ocorre a participação ativa dos licenciandos em sala de aula do Ensino Fundamental II, aplicação prática de conteúdos de ciências. No ambiente escolar, está presente a figura do professor supervisor de estágio que, conforme Benites et al. (2012) é aquele que recebe os estagiários em condição oficial para a realização de estágio em escola de educação básica e transmite aos estagiários elementos de sua experiência, além de possibilitar que os discentes conheçam as particularidades da profissão.

Este relato de experiência, apresenta o contexto do ensino de Ciências no subprojeto de Biologia do PRP/UERR, evidenciando a importância da residência pedagógica na formação dos futuros professores de maneira envolvente e eficaz que nos permite entender que, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Aqui, destaca-se o PRP/UERR, como importante para interpretar, compreender e criar situações para resolver os desafios científicos e tecnológicos nas aulas de ciências do ensino fundamental II, o ensino de Ciências não se resume simplesmente a um conjunto de etapas predefinidas ou à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, ao compartilhar essa vivência, busca-se inspirar instituições educacionais a investirem na formação prática de seus licenciandos e a reconhecerem a relevância do ensino de Ciências na construção de uma sociedade mais informada e consciente, “é imprescindível que os alunos sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações” (Brasil, 2017, p. 321-322).

METODOLOGIA

A prática docente foi desenvolvida com alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), localizada no bairro Aeroporto (Zona Norte de Boa Vista/RR) no ano de 2023, módulos 1 e 2 do PRP/UERR.

Aqui, o interesse principal desses pesquisadores, aqui residentes, é interagir, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências acadêmicas, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-los. Desse modo, ao longo das aulas, foram feitas anotações e observações tanto dos sujeitos como das diversas situações que vivenciamos. De acordo com (MOREIRA, 2002, p.52), relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador.

Os residentes do CAP/UFRR, inicialmente, acompanharam a preceptora, a partir de um momento de observação, momento este importante para compreender métodos de ensino, conteúdo programático, recursos didáticos disponíveis e avaliação. Ao observar atentamente as dinâmicas da sala de aula, os residentes pedagógicos podem adquirir insights sobre os alunos, as relações entre eles, as necessidades individuais e coletivas, bem como as melhores estratégias de ensino a serem aplicadas, podemos considerar também que “a observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa [...]” (VALLADARES, 2007, P. 153).

No decorrer da residência, em planejamento conjunto, a preceptora discorre propostas de atividades a serem desenvolvidas com os alunos do 8º ano, turma 1181, onde a princípio foi trabalhado o reino vegetal. Assim, após o planejamento das aulas, ficou decidido que os residentes fariam uma introdução sobre o reino vegetal por meio de aulas expositivas/explicativas e como complementação para o entendimento do aluno, os mesmos seriam levados para desenvolver atividades práticas no laboratório do CAP/UFRR e por fim uma visita ao Herbário da UFRR.

RESULTADOS

Nesse cenário, a regência, na turma 1181, 8º ano, sobre a reprodução das plantas e sua relação com a conquista do ambiente terrestre, atendeu o objetivo de aprendizagem, descrever os ciclos reprodutivos dos 4 grupos de plantas que compõem o Reino Plantae, a partir da habilidade da Base Nacional Comum Curricular (EF08CI07), comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos (Brasil, 2018).

Deste modo, a aula teve início com a realização de uma conversa inicial, seguida por aulas expositivas/explicativas com o uso do slide, o conteúdo foi ministrado em duas aulas, uma aula de 01 hora e uma aula de 30 minutos (figura 1).

Figura 1- Aula expositiva dialogada introdutória Reino Vegetal CAP/UFRR .



Fonte: Moraes (2023).

Outro momento relacionado ao conteúdo aconteceu no laboratório de ciências, cujo objetivo foi visualizar as partes reprodutivas de cada planta dos 4 grupos do reino vegetal, a intenção era permitir melhor compreensão das aulas teóricas, “a área de Ciências da Natureza envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências” (Brasil, 2017, p. 319).

Nesta atividade prática, utilizou-se exemplares de órgãos reprodutivos de cada grupo vegetal, uma amostra de briófitas, uma folha de pteridófitas e flores de angiospermas, papel A4 para que os alunos ilustrassem o que foi observado, lupa e pinça no auxílio da atividade, para essa atividade prática foi necessário uma aula de 01 hora.

No último momento da aprendizagem sobre a reprodução no reino vegetal, os alunos foram direcionados ao herbário da UFRR, onde tiveram a experiência de uma aula diferente sobre o que seria um herbário e sua importância para o meio ambiente, e logo após esse momento os alunos puderam conhecer alguns exemplares do material ali armazenados (figura 2).

Figura 2- Visita ao Herbário/UFRR com os alunos do 8º ano.



Foi possível observar uma resposta positiva nas avaliações e nos exercícios desenvolvidos ao longo das aulas teóricas e práticas, houveram muitos questionamentos sobre o modo de vida de cada espécie de planta. Esse momento de discussão se faz crucial para o desenvolvimento científico de cada aluno.

Entende-se que o ensino de ciências pode contribuir para que os alunos sejam inseridos em uma nova cultura, a cultura científica, que lhes possibilitará ver e compreender o mundo com maior criticidade e com conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, com vistas a uma melhor qualidade de vida (VIECHENESKI; CARLETTTO, 2013).

Salienta-se que, “essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem” (Brasil, 2017, p. 322). O percurso no PRP/UERR, proporciona a construção de novos saberes científicos, sendo um momento onde professores e alunos caminham e aprendem juntos.

Sabe-se que, o processo de interação dos conhecimentos a serem aprendidos com os já estabelecidos, uma vez dá subsídios para o professor avaliar a aprendizagem (Mendoza, et al., 2016).

Quanto à regência no 7º ano, as aulas foram desenvolvidas aulas expositivas, exercícios de fixação para explicar os temas de Ecologia de ecossistemas, principalmente biomas, Fatores e Impactos Ambientais, sempre mostrando exemplos da região de Boa Vista e Políticas Públicas de Saúde, dando ênfase ao Sistema único de saúde (SUS) (figura 3).

Figura 03- Aula expositiva sobre Biomas CAP/UERR.



Fonte: Ferreira(2023).

Para iniciar o capítulo de indicadores de saúde e ambiente, os alunos fizeram um resumo do conteúdo, com base nesse resumo foi feito uma atividade prática mediada pela preceptora no refeitório do CAP para trabalhar as habilidades como interpretação, leitura, trabalho em equipe e o conhecimento prévio. Em seguida, foi trabalhado com os alunos saneamento básico e ambiental, e como a falta desses recursos em uma população pode afetar drasticamente a proliferação de doenças, sendo elas, Hepatite A, Malária, Doença de Chagas, Teníase....entre outras.

No final da aula, os alunos fizeram uma atividade do livro e em seguida foi orientado a atividade de casa, a criação de um folder/panfleto, com uma doença que estivesse relacionada ao saneamento ambiental

inadequado, assim acredita-se que aprender Ciências permite “o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 319).

No folder (Figura 4), foi possível abordar os conceitos trabalhados em sala, pois sua importância é justamente a apresentação de informações, nesse caso doenças relacionadas ao saneamento ambiental, onde os alunos tiveram uma semana para concluir a atividade, no dia da entrega do folder, foi feita uma roda de conversa para a apresentação e verificação do que eles viram em comum nas formas de tratamento, prevenção e sintomas.

Figura 04- Folders produzidos pelos alunos das turmas 71 e 72 CAP/UFRR.



Fonte: Ferreira (2023)

Os estudos em ensino de ciências advogam que as atividades práticas sejam concebidas de acordo com a ideia de que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento, necessitando buscar, reformular e refletir para reestruturar seus conhecimentos, com o auxílio do professor e de colegas (Andrade; Massabni, 2011).

Salienta-se que, foram abordadas outras doenças, como a diabetes, pneumonia e anemia. Para concluir o capítulo, foi realizado um podcast, onde a turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo iria fazer um resumo que no caso seria o roteiro de cada tema para facilitar o que eles iam falar na gravação. Os temas foram indicadores demográficos, de morbidade e saúde, ambientais e tecnologias a favor da qualidade de vida, sendo a gravação e parte do roteiro feita na escola, juntamente com a edição.

Leandro Reis Junior e Maria Gorete Cardoso retratam em seu artigo:

Decerto, o Programa Residência Pedagógica fincou sua contribuição para a formação de professores no Brasil, inclusive para professores de Biologia, visto que desde seu início possibilitou-lhes adentrar no espaço escolar, vivenciar e aprender a ser professor. Consideramos um passo importante para a consolidação da relação teoria e prática, tão discutida e tão almejada nos espaços institucionais de formação de professores. Todavia, à medida que tal iniciativa se coloca como um campo fértil para as experiências docentes, percebemos que ela evidencia os percalços da escola pública que afetam diretamente a aprendizagem (REIS JUNIOR; CARDOSO, 2021, p. 116-117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é importante para alunos em formação, pois é ali que o futuro professor começa a analisar realmente sua postura, suas ideias, a relação teoria e prática, é o lugar onde vai construindo sua identidade, as trocas de experiências, tanto com os colegas do curso, como os professores da instituição.

Assim, permite relacionar teoria e prática nos fazendo perceber que nenhuma teoria prepara realmente o futuro professor para possíveis falhas ocorridas em sala, se vai ocorrer algum efeito nas abordagens feitas, por isso ser professor exige muito esforço, paciência, tempo, e ter a ideia que você vai ajudar a formar cidadãos e fazer parte também de seu conhecimento.

As atividades práticas desenvolvidas nas turmas facilitaram trabalhar e compreender o assunto, desenvolver a prática e promover a participação ativa e cognitiva dos alunos, a partir de leituras e de escritas, além da montagem de roteiros, discussões e da socialização entre os mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L.F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? *R. bras. C. e Mov* 2012; 20(4): 13-25.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017.

BRASIL. PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. CAPES. Brasília, DF, e. 79, s. 01, p. 42. 20 de Abril de 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-82-de-26-de-abril-de-2022-395720016> . Acesso em: 09 ago de 2023.

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

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. de, Freitas, B. M. de, & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino Em Perspectivas*, 1(2), 1–12.

GOVRR (RORAIMA). UERR. 2023. Edital Programa Institucional de Residência Pedagógica, Roraima, ano 2022, 20 mar. 2023.

MENDOZA, H. J. G.; DELGADO, O. T.; ASSUNÇÃO, J. A.; MAGALHÃES, A. P. C.; RIZZATTI, I. M. Processo de assimilação na aquisição e retenção de significados segundo a teoria de aprendizagem significativa. In: GHEDIN, E.; PERTENELLA, A. (Org.). Teorias Psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências. Boa Vista: UFRR, 2016.

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, Páginas 1-152, 2002.

REIS JÚNIOR, L. P.; CARDOSO, M. G. R. O programa residência pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 101–120, 2021.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 22, n. 63, p. 153–155, fev. 2007.

VAZ, L. M. de C., CRUZ, B. R. da, & LIPPI, M. do S. S. P. Saúde e Meio Ambiente no Ensino de Ciências: um relato de caso na Residência Pedagógica. Revista De Ensino De Biologia, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 222–238. jun. 2022.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, 2013.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio e incentivo na formação inicial dos licenciandos.

A Universidade Estadual de Roraima.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima.

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Rosileuda dos Santos Araújo¹; Darley Calderaro Leal Matos²

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Amapá campus Laranjal do Jari/AP. E-mail: roseara209@gmail.com

2 Orientadora. Docente doutora do Instituto Federal do Amapá, campus Laranjal do Jari. E-mail: darley.matos@ifap.edu.br

Resumo

As experiências no ensino de ciências, durante a Prática Pedagógica, é requisito importante na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Desta forma, o presente trabalho como objetivo relatar e refletir as experiências vivenciadas durante uma prática no ensino de ciências, em uma turma do sexto ano, da uma escola municipal em Laranjal do Jari, Amapá. A prática foi realizada em turma do sexto ano da Escola Municipal Santa Lúcia, Laranjal do Jari, Amapá. A prática pedagógica foi realizada em dois momentos específicos. O primeiro consistiu-se em observações sistemáticas, e o segundo, foi feita a regência de uma aula. Quanto aos aspectos pedagógicos observados, a professora manteve o controle da turma, domínio de conteúdo, soube lidar com as dificuldades em sala de aula e na resolução de conflitos. Além disso, foi observada a falta de investimentos tecnológicos e financeiros nas instituições escolares, o que dificulta a efetivação de uma educação integral e de qualidade. As experiências vivenciadas durante o período de observação e regência contribuíram de forma significativa para a visão como futuros educadores, bem como também proporcionou a compreensão de certos conceitos que serão utilizados no decorrer da nossa formação.

Palavras chaves: Prática pedagógica; Reflexão.

Abstract

Experiences in teaching science, during Pedagogical Practice, are an important requirement in the initial training of Biological Sciences teachers. In this way, the present work aims to report and reflect the experiences lived during a practice in teaching science, in a sixth year class, at a municipal school in Laranjal do Jari, Amapá. The practice was carried out in a sixth year class at Escola Municipal Santa Lúcia, Laranjal do Jari, Amapá. The pedagogical practice was carried out at two specific moments. The first consisted of systematic observations, and the second consisted of conducting a class. Regarding the pedagogical aspects observed, the teacher maintained control of the class, mastered content, knew how to deal with difficulties in the classroom and in resolving conflicts. Furthermore, a lack of technological and financial investments in school institutions was observed, which makes it difficult to provide comprehensive, quality education. The experiences during the observation and conducting period contributed significantly to our vision as future educators, as well as providing an understanding of certain concepts that will be used throughout our training.

Keywords: Pedagogical practice; Reflection.

1. INTRODUÇÃO

A prática em sala de aula é importante para formação profissional do licenciado, pois é nessa etapa em que este tem contato direto com o aluno em sala de aula através da regência. Ela faz parte da vida acadêmica dos futuros licenciados possibilitando inúmeras experiências por meio do contato direto com os professores e escola, podendo fazer uma análise do ambiente buscando meios de intervir de forma positiva nesse processo.

A prática pedagógica é uma disciplina obrigatória prevista na Resolução CNE/CP Nº 02 de 20 de novembro de 2019. Em seu art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação básica) (BRASIL, 1996).

Partindo deste pressuposto, cabe ressaltar que a prática pedagógica de observação e regência da prática, acaba sendo uma sequência de processos que contribuem para a formação do acadêmico. Essas etapas permitem refletir sobre a atuação como futuro profissional na área da educação, na qual o licenciado tem a oportunidade de aprender novas metodologias, além da oportunidade de trocas de saberes com o profissional que o supervisiona.

Piconez (2001) analisando a necessária aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão como elementos imprescindíveis para a prática de ensino e o estágio supervisionado, alerta que “as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (2001, p. 17).

A regência nas aulas possibilita ao aluno de licenciatura uma visão real da prática docente e a ampliação de seu conhecimento através das experiências vividas no período em sala de aula. Autores como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias das práticas pedagógicas, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência como base da formação.

Alves (1993) afirma que é preciso que a teoria seja permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, assim como este “ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática” (1993, p. 77). Corroboramos, sobretudo, com a afirmação do autor, quando aponta que aprender, no entanto, o real, demanda mais do que o olhar de algumas teorias, como da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige-se, sim, “a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias” (ALVES, 1993, p. 77).

Os cursos de licenciatura oferecem uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie a realidade, aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional. A vivência mais aproximada da realidade profissional fornece ao licenciando uma profunda reflexão sobre o ofício do docente.

Neste contexto, o professor é de fundamental importância para a educação, pois tem o contato direto com os alunos e pode avaliar seu aprendizado, suas dificuldades e propor suas estratégias para a melhoria do ensino. A prática, na etapa de regência, deve proporcionar aproximação da realidade estudada, ou seja, o aluno-estagiário irá lidar com inúmeros empecilhos que surgem no cotidiano escolar, o qual requer deste a elaboração de planos de aulas em busca de resoluções de conflitos.

Conforme Nóvoa (1995), não basta unir conhecimentos, técnicas ou realizar vários cursos se não forem disponibilizados momentos para que o professor repense suas práticas. Nesse sentido, a prática é a oportunidade dessa socialização, propiciando espaço e tempo para o compartilhamento de experiências e o pensamento crítico, acerca de sua própria reação, facilitando a construção da identidade pessoal/profissional que dá sentido ao “ser” docente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir as experiências vivenciadas durante uma prática no ensino de ciências, em uma turma do sexto ano, da uma escola municipal em Laranjal do Jari, Amapá. A prática ocorreu durante as atividades da componente Prática Pedagógica III do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Amapá.

2. METODOLOGIA

A prática pedagógica foi realizada em de novembro de 2022, em uma turma do 6º ano, período matutino, na Escola Municipal Santa Lúcia, localizada na cidade de Laranjal do Jari/AP.

A coleta de informações foi realizada em dois momentos específicos. O primeiro consistiu em observações sistemáticas, onde foi coletado informações de aspectos pedagógicos em fichas de acompanhamento diário, equivalente a oito horas de observação em sala de aula. Os aspectos analisados foram: organizacionais, metodológicos, pedagógicos e a relação professor e estudantes. Segundamente, foi feita a regência de uma aula com carga horária de 2 horas, o qual foi elaborado um plano de aula com o

conteúdo adaptado para o 6º ano do ensino fundamental segundo as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A temática utilizada na aula foi Matéria e Energia. Inicialmente foi feita uma aula expositiva que serviu para fazer relação entre teoria e prática explorando o tema com a construção de uma maquete de usina hidrelétrica (Figura 1), onde foi possível avaliar o desempenho dos alunos quanto ao engajamento e participação. (CARVALHO 2009), afirma que recentes pesquisas sobre o ensino de ciências relatam que com aulas teóricas e práticas os alunos se interessam mais pelas aulas e acabam com a ‘visão deformada’ sobre o ensino de ciências.

Luckesi (2005) ressalta que utilizar atividades lúdicas é um caminho tanto para o inconsciente quanto para a construção de identidade e individualidade saudável dos indivíduos. Friedmann (2012) também propõe o uso do lúdico para facilitar a aprendizagem, pois torna as aulas mais agradáveis e prazerosas contribuindo para a satisfação do alunado.

Também foi feito registros de falas dos alunos em relação à exposição da maquete em sala de aula. Após a ministração da aula foi aplicada uma atividade avaliativa com o propósito de testar o aprendizado adquirido no processo da aplicação da prática pedagógica.



Figura 1 – Maquete de usina hidrelétrica produzida para aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Observação em sala de aula

Durante a vivência foi observada à rotina da professora e sua turma. Neste período, ela trabalhou a revisão da disciplina de ciências, já que era revisão para as provas do 6º ano B. A rotina começava às 07h30min da manhã com a entrada dos alunos em sala de aula e terminava às 11h45min. A professora iniciava as aulas com uma oração, logo em seguida aplicava o conteúdo no quadro. No segundo momento aplicou questionários. Ela repetiu atividades de revisão dos conteúdos em todas as aulas ao longo da semana.

A professora demonstrou ser uma profissional que tem um real compromisso com o processo de aprendizagem de seus alunos. Ela se mostrou bastante prestativa ao compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos, sendo dedicada e eficiente, sempre auxiliando seus alunos individualmente de acordo com a necessidade de cada um. Quanto aos aspectos pedagógicos observados, a professora manteve o controle da turma, domínio de conteúdo, soube lidar com as dificuldades em sala de aula e na resolução de conflitos, foi observado também, a professora valoriza bastante o uso do livro didático nas suas aulas.

De acordo com (RIBEIRO, 2003), “O livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial”.

Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula, dentre eles, podemos citar os seguintes: Os livros ajudam a nortear o planejamento do educador, sugerindo caminhos e sequências lógicas para a aprendizagem auxiliar o docente na condução das práticas pedagógicas; Os livros fornecem a estrutura básica dentro da qual grande parte da atividade em sala de aula ocorre, além de oferecer a cada criança a melhor oportunidade de aprendizado disponível dentre outros.

Apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais da instituição, em nenhum momento foi perceptível a falta de comprometimento com o ensino aprendizagem. Além disso, foi observada a precariedade e a falta de investimentos tecnológicos e financeiros na instituição escolar, o que dificulta a efetivação de uma educação integral e de qualidade.

Pensando na aprendizagem como um fruto de interações sociais, observou-se que a sala de aula foi organizada, quase sempre, em grupos de três ou quatro alunos. Nestes grupos, a professora relatou juntar alunos em níveis diferentes de aprendizagem, fazendo a troca de alunos entre grupos, pois uns aprendem com os outros, até mesmo aqueles que estão em um maior nível que os demais.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento cognitivo se produz através de um contexto rico em interações sociais. O autor também reforça que é através dessa troca com os pares mais competentes que os alunos estarão aptos a executar tarefas e decisões de forma independente mais tarde, pois, é através

da resolução de problemas em grupos que as crianças vão aprendendo a ponderar as diversas situações e assim optar pela melhor solução.

Nos momentos em que os alunos trabalhavam individualmente, a professora estava a todo o momento interagindo com eles, indagando sobre a atividade e respondendo às perguntas. Esta dinâmica de trabalhar em grupos e individualmente nos permite fornecer e adquirir múltiplas experiências. Portanto, é de suma importância que o cotidiano do educando seja contemplado com conteúdos ricos de diversidade de metodologias de ensino. A atividade lúdica proporciona vários objetivos, que podem ser atingidos como, por exemplo, a construção do conhecimento, os aspectos socioafetivos e a criatividade (MIRANDA, 2001). A partir daí é que o indivíduo obtém conceitos que fortalecerá o conhecimento acerca do hábito de ler e pesquisar.

Dessa forma, é possível acelerar o desenvolvimento do indivíduo ampliando seus horizontes para um novo olhar e novos desafios para uma nova descoberta como afirma Miranda (2001).

Portanto, o uso de materiais didáticos como maquetes ou até mesmo jogos são apresentados como meios educacionais importantes, adotados como ferramentas para deixar o ensino mais satisfatório, atraindo a atenção dos alunos e tornando as aulas mais divertidas (SILVA; MORAIS, 2011).

Dessa maneira, são necessárias abordagens práticas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem dos alunos, tais como metodologias e estratégias que envolvam jogos, filmes, modelos didáticos e outros. A partir do que foi experimentado da teoria e prática, só enfatizamos que “não existe prática sem teoria, nem teoria sem a prática, e a teoria sozinha é apenas uma indagação ou um pensamento, da mesma forma a prática sozinha é só o ato de fazer sem o porquê, ou como fazer” (FREIRE, 1980).

Paulo Freire (1998) e José Carlos Libâneo (1991) concordam que enquanto a filosofia tenta explicar o homem e responder todas as angústias e indagações, a pedagogia se preocupa em aperfeiçoá-lo e desenvolvê-lo. Dessa maneira, a reflexão filosófica faz parte da prática docente e o professor não permanece neutro, mas conduz seus pensamentos sobre a maneira de educar seguindo uma determinada corrente filosófica, uma determinada tendência pedagógica. Assim, a tendência pedagógica define o papel do homem e da Educação no mundo, na sociedade e na escola, o que percute na prática docente em sala de aula graças a elementos constitutivos que envolvem o ato de educar.

3.2 Regência na sala de aula

Na regência em sala, quanto ao conteúdo explanado na sala de aula, a construção de uma maquete de uma Usina hidrelétrica foi bastante importante para despertar o interesse dos alunos e, a maioria dos estudantes conseguiu realizar a atividade sem dificuldades. Consequentemente, os resultados foram satisfatórios, nos quais os alunos finalizaram a atividade explicando a eficiência do uso de uma atividade lúdica no processo de aprendizagem. Os alunos da turma em questão mencionaram: “nunca participamos de nenhuma atividade tão interessante assim”.

De acordo com Luckesi (2005, p, 52), “a atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência”. Desse modo, o uso de maquetes é um processo bastante amplo, pois consegue minimizar diversas dificuldades encontradas pelos educandos, além de estimular o interesse dos alunos e promover um melhor entendimento dos conteúdos propostos. Não obstante, este uso permite também uma aproximação maior dos estudantes entre si e com os professores em sala de aula, tornando assim as aulas mais harmoniosas, prazerosas e menos monótonas.

Desse modo, os alunos iniciaram a construção de uma concepção voltada para a ideia de que é importante a discussão acerca das informações que possuem, para que as mesmas possam ser reformuladas e o conhecimento científico adquirido gradativamente. As aulas ministradas nessa turma foram bem planejadas com a preocupação em utilizar uma metodologia simples para melhor transmissão dos conteúdos e melhor desempenho dos educandos.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Entende-se que é relevante buscar novos métodos de ensinar Ciências Naturais, relacionando o conteúdo com o cotidiano do aluno. Por meio de observação do que nos rodeia, tornando-se objeto de estudo em Ciências.

A disciplina de Ciências contribui com os alunos no sentido de permitir-lhes encontrar respostas para muitas questões que percorre suas mentes, fazendo com que o mesmo interaja de forma proveitosa desenvolvendo habilidades de raciocínio, isso quando bem trabalhada na escola. Segundo o MEC (BRASIL, 2002 p. 5), o livro didático tem função, além de pedagógica, social, ao contribuir para a qualidade da educação brasileira e promover, assim, a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso ao material.

Durante a regência somente foi possível identificar algumas dificuldades, em relação ao assunto, quando foi realizado as correções da atividade avaliativa desenvolvida após o estudo dirigido com a maquete. É essencial que no processo de relações e interações, com atitudes práticas que alinhadas as teorias favorecem a problematização de estratégias para entender os sujeitos envolvidos. Nessa concepção, é preciso pensar atividades materiais que articulam as ações pedagógicas entre os sujeitos e os conteúdos educativos, as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2006).

De modo geral, ao realizar a regência da prática foi possível aplicar, e necessário, desenvolver novas habilidades e competências a fim de alcançar os objetivos definidos nos

planejamentos e da ênfase nas necessidades dos educandos. O processo como já era esperado exigiu construir e reconstruir ideias para conseguir lidar com a diversidade da turma, pois estes sendo indivíduos em construção precisam ser desafiados e incentivados a desenvolver seus potenciais, a pensarem e serem capazes de questionarem um dado conhecimento adquirido no processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica contribui bastante na formação do estudante de licenciatura, pois promove uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática. Essa etapa é de suma importância na vida acadêmica, pois permite que o discente aprenda na prática o que já foi estudado teoricamente. As experiências vivenciadas durante o período de observação e regência contribuíram de forma significativa para a visão como futuros educadores, bem como também proporcionou a compreensão de certos conceitos que serão utilizados no decorrer da nossa formação.

Por meio da vivência da prática, os estudantes em formação docente tiveram a oportunidade de aumentar os laços com os alunos e o corpo escolar, onde foi possível analisar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno dentre outros aspectos relevantes para a formação docente. Assim, entende-se que através deste contato com a sala de aula o acadêmico pode conhecer diversas formas de ensino e os contratempos existentes na educação básica.

A prática deixa de ser um momento privilegiado da aprendizagem, e torna-se um momento de testes que vai além do cumprimento de exigências acadêmicas do curso de formação em licenciatura. Além de

ser um importante instrumento de integração entre escola e comunidades, durante esse período o aluno tem a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação.

A regência foi bastante importante para as atividades planejadas, foi uma troca de experiências diversificadas no espaço de fala e autonomia para levar atividades, planejar a aula e executar com a turma. O uso da maquete possibilitou um método que tornou mais fácil o entendimento do conteúdo da aula, matéria e energia. Vale ressaltar, que não é tarefa fácil, uma vez que o ensino de ciências tende ser um tanto complexo. Está na escola e poder realizar atividades que contribuem para o aprendizado dos alunos é crucial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores, a produção da maquete nesse processo de ensino aprendizagem, caracteriza-se por dar possibilidades para que o estudante continue em constante transformação no campo da educação, onde os conhecimentos e saberes se constroem progressivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In. ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo, 2009. Pioneira Thomson.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 14 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1998.
- FREIRE, P. Teoria e prática de libertação. 3ed. São Paulo: centaurio 1980.
- FRIEDMAN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão / 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012
- LIBÂNEO, J.C. O planejamento escolar. Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, p. 221-247, 1991.
- LUCKESI, C.C. (2005). Ludicidade e atividades lúdicas- uma abordagem a partir da experiência interna., no World Wide Web: <<http://www.luckesi.com.br/artigos/educacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 05/10/2023.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, p. 64-66, 2001.
- MORAES, Vera R. P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. Educação e Realidade. Porto Alegre, 7(1): p. 61-69, jan-abr. 1982.
- NÓVOA, António. A Formação da profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15- 33.
- PICONEZ, Stela C.B. (Coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 34, p.5-24, jul. 2006. Universidade Federal de Goiás.

<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 12.10/ 2023.

RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira: organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]

SILVA, E. T. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. [Acessado 2:46 PM, 06/10/2023]

SILVA. I.K. O; MORAIS II. M.J.O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino- aprendizagem no ensino fundamental. HOLOS, Ano 27, vol 5,2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DE JOGOS NO ENFRENTAMENTO DA DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS COM O NOVO FORMATO DO ENSINO MÉDIO EM UM CENÁRIO PÓS PANDEMIA

Bárbara Antonucci de Almeida¹, Gínia Cezar Bontempo²

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo parou com a pandemia da Covid-19. As aulas presenciais deram lugar à modalidade remota, em meio a chamadas de vídeos e Plano de Estudos Tutorados (PETs). Hoje, há um pouco mais de um ano após o retorno das aulas presenciais, em um cenário pós-pandemia, os alunos do Ensino Médio se veem não só se adaptando à modalidade presencial de ensino, mas também à uma nova estrutura do Ensino Médio.

A Agência Brasil (2023) por meio de sua pesquisa “Defasagem nos estudos pela pandemia pode ser recuperada”, afirma que houve uma perda de até sete meses na aprendizagem de alunos durante o período remoto. A partir do retorno das atividades presenciais após a pandemia, a educação se mostrou fortemente afetada. A mudança repentina para adaptação ao modelo remoto de ensino, as incertezas e inseguranças do período de isolamento, implicaram em uma grande defasagem na aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo, com a implementação da Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, veio o aumento do tempo mínimo de permanência dos alunos na escola de 800 para 1.000 horas, além da nova organização curricular, onde as disciplinas clássicas, como biologia, passaram a apresentar menor carga horária frente ao oferecimento de novas disciplinas ofertadas (BRASIL, 2018).

Neste cenário, tanto a defasagem do ensino causada pela pandemia da Covid-19, quanto a nova formulação do Ensino Médio, se mostram fatores significativos para o desinteresse atual dos alunos. Portanto, se faz necessário o planejamento de práticas pedagógicas que tornem as aulas mais atrativas e participativas, voltadas para a realidade deles.

Uma dessas possibilidades é a inserção da ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alvarenga (2010), jogos e brincadeiras são atividades que estão presentes no cotidiano desde a infância e são formas de interação do indivíduo com o mundo à sua volta e, por isso, podem ser instrumentos importantes no processo de aprendizagem. Barros et al (2019) afirmam que a ludicidade estimula a atuação ativa, o pensamento crítico e as habilidades de construção do conhecimento dos alunos.

Durante a graduação, fui aluna de uma disciplina que usava a confecção de jogos como instrumento de aprendizagem, e por acreditar nessa alternativa para construir conhecimento de maneira leve e criativa, decidi levar para a minha vivência na escola em que atuei como residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), Núcleo de Biologia, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências vivenciadas, em especial o trabalho realizado com alunos da 2ª série do Ensino Médio Integral Integrado para enfrentar o desinteresse pelas aulas e a necessidade de adaptação à rotina escolar do Novo Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho aqui relatado se deu pela minha participação no Programa de Residência Pedagógica, Edital 2022, oferecido pela CAPES em parceria com a Universidade Federal de Viçosa. A residência aconteceu de novembro de 2022 a junho de 2023 na Escola Estadual Professor Samuel João de Deus, no município de Paula Cândido, Minas Gerais.

A Escola Estadual Professor Samuel João de Deus está localizada em um bairro central da cidade de Paula Cândido e oferece o Ensino Fundamental – Séries Finais, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos Noturno e Ensino Médio Integral Integrado, além de atendimento educacional especializado (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SAMUEL JOÃO DE DEUS, 2022).

Com o início das atividades do Programa de Residência Pedagógica e a ambientação na escola, foi perceptível o desinteresse e a apatia dos alunos durante as aulas, mas ao iniciar a regência, esse cenário ficou ainda mais nítido. A turma da 2ª série tem apenas uma aula de biologia semanal no novo formato do Ensino Médio. Seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi programada uma aula sobre os Reinos (EM13CNT201), porém, durante a regência, os alunos relataram não ter conhecimento de conceitos básicos sobre células, matéria prevista na BNCC para a 1ª série do Ensino Médio (EM13CNT202X). Além disso, os alunos demonstraram desmotivação com as aulas mediadas pela apresentação de eslaides em sala de aula.

Tendo em vista esta realidade e a necessidade de rever assuntos importantes que ficaram defasados por conta do período da pandemia, foi realizada uma revisão sobre o conteúdo de biologia celular e proposta uma atividade de construção de jogos a respeito do conteúdo de reinos.

A atividade proposta foi bem aceita pelos alunos e se baseou na confecção de jogos que abrangessem os tópicos abordados no tema de reinos. Assim, partindo do princípio da construção do saber individual a partir de momentos lúdicos, a turma foi organizada em grupos onde cada grupo ficou responsável por preparar um jogo, à sua escolha. Assim, foram criados jogos de tabuleiro, quiz, torta na cara e pescaria. Apesar de serem desenvolvidos em abordagens distintas, todas as atividades propostas visavam a aproximação do estudante e o desenvolvimento do interesse.

A seguir, as Figuras 1 e 2 apresentam as atividades criadas e desenvolvidas pelos estudantes.

Figura 1 - Jogo Torta na Cara (à esquerda) e Jogo de Tabuleiro Trilhas (à direita) sobre o Reino Animal desenvolvidos por alunos da 2ª série



Fonte: Arquivo pessoal da 1ª autora.

Figura 2 - Jogo de Pescaria (à esquerda) e Jogo de Tabuleiro Ludo (à direita) sobre os seis reinos desenvolvidos por alunos da 2ª série



Fonte: Arquivo pessoal da 1ª autora.

Durante a realização dos jogos foi observada a participação e o interesse de toda a turma na atividade. Entretanto, para realizar a atividade, com o interesse e a participação de todos, foi necessário extrapolar os 50 minutos da aula semanal de biologia, confirmando a necessidade de mais de uma aula por semana. Isto não causou maiores problemas pelo fato de a gestão escolar prezar pelo desenvolvimento da criatividade dos alunos, o que facilitou a realização da atividade.

De forma geral, foi possível perceber a necessidade de utilizar recursos alternativos para garantir a participação e o interesse dos alunos que se encontram em fase de transição para o novo formato do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica, em seu primeiro edital pós-pandemia, tem tido um papel fundamental na formação e adaptação de professores da Educação Básica dos cursos de licenciatura à nova realidade do ensino público.

A participação no programa no contexto pós-pandemia e implementação do Novo Ensino Médio foi desafiadora e importantíssima para a minha formação como professora. A oportunidade de vivenciar essa experiência me fez refletir sobre o papel do professor e de uma educação voltada para a necessidade e para a realidade dos alunos.

Acredito que a Residência Pedagógica me permitiu viver a fundo a experiência de docência e agregar o que vi na graduação com a prática da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me possibilitar realizar esse trabalho como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Escola Estadual Professor Samuel João de Deus, que me recebeu e me deu todo suporte e ao Departamento de Biologia Geral (DBG) que disponibilizou as passagens para a cidade de Paula Cândido, Minas Gerais, onde reside a escola em que esse trabalho foi realizado. Por fim, deixo meu agradecimento ao Professor

Henrique Barbosa da Silva, preceptor no PRP, que me orientou durante a realização das atividades na escola e a minha orientadora docente Gínia Cezar Bontempo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Defasagem nos estudos pela pandemia pode ser recuperada, diz pesquisa. Brasília, 2023.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem. Alegrete, Rio Grande do Sul. 2010.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Revista Educação Pública, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de curso CRMG. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2020.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SAMUEL JOÃO DE DEUS. Projeto Político Pedagógico - PPP. Paula Cândido, Minas Gerais. 2022.

LITERATURA POPULAR: TECENDO DIÁLOGO COM VIVÊNCIAS E SABERES CULTURAIS

Maria de Lourdes Dionizio Santos, Carla Giovana Teixeira de Sousa, Franciarlei Estevão Lino da Silva,
Kevyn Gabriel Alves Sobreira, Thayssa Gabriely de Oliveira Alves

RESUMO

Trata-se de um Relato de Experiência realizado por estudantes do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG) – participantes na condição de ouvintes – integrante do público-alvo do Projeto de Extensão – Fluxo Contínuo-UFCG, vigência 2023, intitulado: “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, em andamento, cuja abordagem visa estabelecer uma perspectiva interdisciplinar entre a Literatura e outros campos dos saberes, com o intuito de aprimorar o conhecimento do público sobre modalidade artística. Partindo desse pressuposto, instrumentalizados em leituras do romanceiro e do cancionário tradicionais, propiciamos debates sobre questões e temáticas pertinentes à realidade, suscitadas pela linguagem dessa poética.

Palavras-Chave: Literatura popular, Cultura, Sertão nordestino.

INTRODUÇÃO

A experiência com o Projeto de Extensão FUEX- UFCG, “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, proporcionou um aprendizado sobre a cultura local do povo nordestino e a importância sobre debater esse assunto com as futuras gerações, uma vez que, sofre um apagamento cultural por ser colocada em um lugar de erro e informalidade, assim como afirma Bosi:

Uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades) e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (Bosi, 1992, p. 308).

DISCUSSÃO

Partimos do princípio de que a literatura popular como parte constituinte da vida de um povo e possibilita o entendimento da nossa diversidade cultural. Dessa forma, deve-se enfatizar a necessidade de ressaltar que a Literatura local nordestina, como o cordel, precisa ser exposta e acessada pelo público, não só regional, mas em todo território nacional, uma vez que a literatura de cordel é uma importante fonte de

informação a respeito de um povo, cultura, ações e discursos, bem como, se torna um modelo de registro acerca dos fatos históricos de um povo.

Sendo assim, no que tange à cultura erudita, citada por Bosi (1992), trata-se de uma cultura de produção totalmente voltada para as classes que dominam esse mercado, ou seja, a elite intelectual que determina modelos considerados canônicos em todo o território nacional, assim como a literatura de massa, que recebem um incentivo maior para serem produzidas para o consumo majoritário. Em contrapartida, as expressões regionais abordadas nesse relato, são expressões de arte que, em seu contexto, foi e vem sendo produzida para o consumo do povo e, de tal forma, não são estimuladas para serem produzidas, nem tão pouco divulgadas.

A literatura de cordel, como uma das formas de fazer arte regional, é conhecida no Brasil como folhetim, caracterizado por ser uma atividade de contar histórias pelas modalidades de uso da língua, seja pela fala ou escrita, e tem origem desde a Idade Média. Difundiu-se no Brasil, especificamente na região Nordeste desde o final do século XIX. Entretanto, o cordel é desvalorizado por muitos, justamente por não possuir compromisso algum com instrução formal, portanto, a forte relação do Cordel com a oralidade é que garante seu sucesso.

Nesse ínterim, o gênero supracitado é conhecido popularmente pelas suas características visuais, como as xilogravuras que ilustram as páginas dos poemas, assim como também, a musicalidade, que possui grande impacto na métrica e rima dos versos do cordel. Este, além de fortalecer a identidade regional e o folclore, abrange todo um movimento cultural e costumes locais de um povo. Portanto, a propagação do cordel ocorreu por meio dos repentistas (ou violeiros), que, similarmente aos trovadores medievais, cantavam histórias musicadas e rimadas nas ruas das cidades, popularizando os poemas que depois vieram a ser os cordéis.

As marcas que caracterizam a literatura de Cordel são variadas, como a utilização da linguagem coloquial, trazendo uma forte presença de oralidade e regionalismos na fala e escrita, assim como os elementos da cultura brasileira, com enfoque voltado para a cultura nordestina, tais como costumes, tradições e folclores. A escrita, em relação à métrica utilizada, faz relação direta com a musicalidade herdada dos trovadores medievais. Outra característica bem marcante é a utilização do humor, da ironia e do sarcasmo, para retratar temas e assuntos do cotidiano.

Com isso, no projeto de extensão FLUEx-Literatura Popular, consegue-se observar a falta de um ensino-aprendizagem mais voltado para a cultura local que leve em consideração os conhecimentos de

mundo já internalizados em cada sujeito, assim como discute Todorov (2012), em seu livro “A literatura em perigo”, “[...] por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Não obstante, é necessário que o ensino fuja desse modelo pré-estabelecido no ensino de literatura, e passe a comportar a literatura como uma ferramenta importante ao no processo de aprendizagem, pois permite que os alunos assimilem o que está escrito com o contexto social no qual está inserido, despertando assim, um novo olhar para a leitura como um mecanismo de interação social.

Nesse panorama, as sociedades atuais se fundamentam por meio de sua memória conservada nas tradições e, essa memória é formada pela questão da tradição que remonta à chegada dos europeus no Brasil em várias regiões, como é o caso do Nordeste, região cuja identidade é também fruto da herança de antepassados, no caso do cordel nordestino, uma herança que remonta ao período colonial brasileiro. Dessa maneira, como afirma Silveira e Freitas (2009), “[...] quando sua performance ocorre via oral (canção) e gestual (representação), a literatura de cordel ganha vida e contribui ainda mais para propagar as histórias e narrativas populares do nordeste brasileiro, que são autênticas manifestações de oralidade”.

Convém ressaltar a necessidade de incentivo ao ensino-aprendizagem da cultura popular, com o propósito de trazer mais visibilidade para as manifestações artístico-culturais estabelecidas no Nordeste brasileiro. Desse modo, deve-se entender a literatura popular como parte constituinte da vida de um povo, e que ela possibilita o entendimento sobre a diversidade artístico-cultural.

RESULTADOS

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão-Fluxo Contínuo - CFP-UFCG- vigência 2023, intitulado: “Literatura Popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, traz um olhar voltado para esse anseio de colocar em pauta a riqueza da diversidade, ressaltando a Literatura Popular e sua coexistência, com outras formas de manifestação artísticas, haja vista tratar-se de representações da cultura de um povo, que, para tanto, é necessário ter sua memória coletiva revitalizada com esmero.

A Literatura Popular caracteriza-se pela sua origem na oralidade e “[...] assume um papel importante na construção da memória coletiva, uma vez que rememora tradições, costumes, saberes e vivências de comunidades específicas [...]” (SANTOS et al, 2023, p. 1). Nessa perspectiva, sendo o

material literário não advindo da escrita, as experiências humanas, a imaginação e a criatividade são transmitidas por meio das tradições orais, conservando-se através das gerações e se solidificando na memória coletiva de um povo.

Nesse sentido, valendo-se de uma abordagem social e econômica, a literatura oral não é destacada como enfoque dos estudos literários, tal situação surge da desvalorização da oralidade quando comparada com a escrita. Deste modo, refletem-se as relações de poder na sociedade, uma vez que a escrita é tida como instrumento de representação do erudito e do poder social. Por outro lado, a literatura popular é comumente associada com camadas menos favorecidas.

Desse modo, com o objetivo de difundir e preservar o conhecimento da Literatura Popular Regional surge o Projeto de Extensão: Literatura Popular, cuja ação é realizada na Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores em Cajazeiras – PB, com discentes e docentes desta instituição e da comunidade externa.

Dessa forma, estuda-se obras fundamentais na construção da memória coletiva do nordestino, por meio de uma abordagem interdisciplinar, na qual há “[...] cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento, mas nesse caso se trata de uma ação coordenada.” (Carlos, 2007, p. 3), abarcando contextos históricos, literários e questões filosóficas que podem ser exploradas na literatura do contexto nordestino.

O presente projeto propicia ao público-alvo reflexões acerca da realidade do Nordeste do Brasil que se espelha amplamente na arte popular regional. Dessarte, é de extrema importância considerar que:

A comunicação literária oral constitui um importante universo de socialização, ao facilitar, através da fruição estética do texto, o processo educativo que garante o equilíbrio social, a organização ético-política e a permanência de uma determinada visão do mundo. O texto oral incorpora o mundo no qual é (re)criado, e, quando vocalizado num espaço / tempo, manifesta a sua estabilidade e flexibilidade apoiada na tradição. (SILVA-SEMIK; NOGUEIRA, 2016, p. 25).

No contexto do projeto, são realizadas reuniões quinzenais nas quais os participantes têm contato com obras populares que tratam de aspectos específicos das tradições, cultura e vivências do sertanejo por meio da leitura de cordéis, contos, relatos, etc. É criada uma atmosfera confortável que permite, também, o compartilhamento de memórias pessoais de cada participante, gerando discussões relevantes que promovem a construção de conhecimento.

Por conseguinte, é válido salientar a noção de estudo do texto literário enquanto relação entre autor-texto-leitor, valendo-se da noção de que os leitores são participantes ativos do processo textual. Logo, corroboram significativamente para a edificação dos textos a partir de suas interpretações que incorporam o conhecimento enciclopédico de cada um e ampliam o alcance dos textos com a atribuição de significados variados. Portanto, percebe-se a pertinência do compartilhamento de histórias características do sertão Nordestino que a cada nova leitura renovam sua vivacidade e se concretizam na memória popular, sendo assim preservadas e continuadas.

Nessa perspectiva, observa-se que o projeto contribui substancialmente para a construção do fortalecimento de uma identidade regional, uma vez que explora, discute e mantém viva as tradições e fortalece a noção de pertencimento dos participantes, preservando e promovendo a cultura regional do nordeste. Assim, deve-se reconhecer que um grande saldo positivo do presente projeto é a capacidade de instigar nos seus integrantes o desejo de aprofundarem seus conhecimentos e valorizarem os aspectos tradicionais da cultura nordestina que, durante muito tempo, foi negligenciado e visto como produto de exploração, no entanto, ao estudar veementemente os aspectos culturais da região, nota-se que o nordeste é um centro de produção cultural do Brasil.

Sob essa ótica, é importante mencionar o cuidado e o carinho por parte de todos aqueles que compõem o projeto, mais especificamente a ministrante Maria de Lourdes Dionizio Santos e seus extensionistas, para com o material escolhido para cada discussão. Isso porque nota-se que cada obra escolhida mantém um propósito de ressaltar aspectos culturais relevantes que, por muitas vezes, devido a vida altamente frenética e da própria efemeridade da vida passa despercebido aos olhos de todos que devem manter acessa a chama das tradições. Logo, vê-se que a escolha dos poemas, cordéis, relatos, contos ou trechos de livro debatido em sala corrobora diretamente para enriquecimento cultural.

Ademais, reflete-se que o projeto de extensão tornou-se um momento de alento a todos aqueles que precisavam ter seus relatos ouvidos e acolhidos por uma comunidade que compartilha das mesmas circunstâncias e vivências. É fascinante observar o que cada participante tem a pontuar e notar que, de certa forma, aquela situação mencionada está descrita de forma que todos, independente da intensidade, também já vivenciaram e por isso, compreendem-a. Assim, é pertinente expor que o ambiente do projeto fortalece o sentimento de valorização da experiência por meio da oralidade.

CONCLUSÃO

Diante desse cenário acima descrito, urge a necessidade de atentar-se para a preservação de um material culturalmente rico que é, muitas vezes, negligenciado no campo de pesquisas literárias e que desvanece em meio a crescente desigualdade social. Tal situação é agravada quando trata-se do acervo cultural nordestino, visto que a região é alvo de frequentes preconceitos, tanto no âmbito social quanto no literário. Portanto, é essencial a existência de projetos que acolham a literatura de um berço substancialmente abastado com uma cultura diversificada e valiosa, pois como elucida Batista (2002, p. 26), o nordeste brasileiro “[...] tem-se revelado muito rico quanto a seu Romanceiro. Grande centro econômico e cultural do Brasil no início da colonização [...] recebeu o colonizador português que difundiu entre nós um espetacular acervo de romances orais.”

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. A poética. São Paulo: Edipro, 2011.
- BATISTA, Maria. O Romanceiro Tradicional Popular: Origem e permanência no Nordeste do Brasil. Revista Conceitos, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 94-99, jul./dez. 2002.
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. IN: Dialética da colonização. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARLOS, J. G. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio et al. Literatura popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino. Caderno Impacto em Extensão, v. 3, n. 1, 2023.
- SILVA-SEMIK, Véronique Le Dü da; NOGUEIRA, Carlos. Poesia oral tradicional e funcionalidade. Trabalhos de Antropologia e Etnologia, v. 56, p. 24-42, 2016.
- SILVEIRA, Regina da Costa.; FREITAS, Roberta Moreira. Memória popular: Patativa estende seus barbantes além, muito além do Ceará. Nonada: Letras em Revista, vol. 2, N.º 13, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=51245167900>. Acesso em: 09 de Jun. de 2023.
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

INICIAÇÃO À PESQUISA NA DISCIPLINA NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISAS E PRÁTICAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DO OLHAR DOS PROFESSORES

Angelica Silva de Lima Micena¹, Mônica Vieira Novais², Fabiana Alves de Lucena³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho caracteriza-se com um relato de experiências, que objetiva socializar as experiências de produções de projetos de pesquisas dos estudantes do segundo ano do ensino médio na disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, em Brejo Santo/CE.

De acordo com o portal da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE), o NTPPS,

é um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos (CEARÁ, [2023?]).

Ainda de acordo com SEDUC/CE, a disciplina é organizada em oficinas que totalizam 160 horas/aulas por ano em cada série; e conta com um material estruturado detalhando os Planos de Aulas e um Caderno do Aluno. Na sua oferta, estão professores que recebem formações específicas para trabalhar com a respectiva disciplina, que tem como proposta a elaboração de projetos de pesquisas pelos estudantes, através da interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento (CEARÁ, [2023?]).

De modo que, “os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: – a escola e a família, no primeiro ano; – a comunidade, no segundo ano; – o mundo do trabalho, no terceiro ano” (CEARÁ, [2023?]).

Para tanto, o currículo diversificado do Ceará vem sendo estabelecido há tempo na rede estadual de ensino. Ele conta com várias disciplinas para além extra da base comum de ensino, dentre elas o NTPPS; a qual é desenvolvida desde 2012. Ademais, acontecem duas vezes por semana, de forma geminada, contabilizando, portanto, quatro horas/aulas. Para além das aulas socioemocionais, os estudantes abordam

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

² Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

³ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

algumas temáticas do seu dia-a-dia, que são de interesse deles, aprofundar-se, realizando uma pesquisa científica acerca das mesmas.

Os temas escolhidos são diversos, tais como: saúde, educação, meio ambiente, dentre outros. Como proposta deste trabalho, iremos destacar as pesquisas dos alunos voltadas para o componente curricular Educação Física. Por entendermos que elas ajudam a fortalecer e promover a diversificação das práticas pedagógicas da referida disciplina.

As aulas do NTPPS se caracterizam por trazerem propostas planejadas e preparadas para as escolas desenvolverem com as turmas, as quais são entregues no formato de apostilas para os professores que ministram o componente. Essas apostilas são elaboradas por diversos profissionais, como psicólogos, terapeutas e professores. Elas trazem enquanto propostas a mesclagem de vivências de dinâmicas para trabalhar às questões socioemocionais e também atividades para se pensar a realidade vivida em sala de aula e na comunidade, e é daí que surgem as problemáticas das pesquisas que os alunos trabalham durante todo o ano letivo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa do tipo relato de experiência, com a coordenação de três professoras de Educação Física da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Prof. José Teles de Carvalho, localizada em Brejo Santo-CE.

Foi realizado na disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que está contemplada na parte flexível do currículo do ensino médio, sendo o público alvo estudantes do segundo ano do ensino médio, com faixa etária entre 14 e 15 anos.

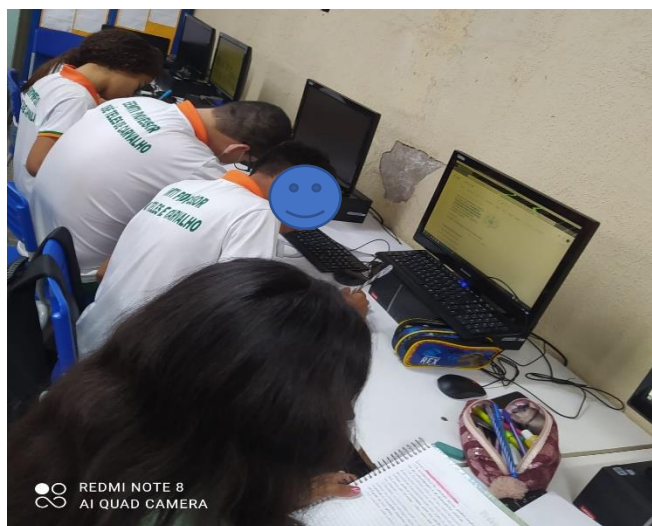
Durante o primeiro semestre do ano letivo 2023, as professoras de Educação Física que lecionam a disciplina de NTPPS instigaram os estudantes à iniciação da pesquisa nas diversas áreas de conhecimentos. Daí alguns temas foram abordados, discutidos, planejados e executados com a turma e demais professores (orientadores). Posteriormente, detalhamos os procedimentos estabelecidos e os resultados encontrados.

RESULTADOS

As pesquisas a serem desenvolvidas são realizadas em equipes. Portanto, num primeiro momento eles montam suas equipes de acordo com a afinidade e a temática de estudo, depois das equipes montadas elas começam a trabalhar em cima da temática escolhida; em seguida, os alunos procuram um orientador, que pode ser um professor da escola ou mesmo um universitário, ou alguém que eles conheçam que trabalham com a temática. Logo, esses orientadores têm a incumbência de acompanhar e orientar durante o processo de pesquisa.

No decorrer desse processo de pesquisa, os alunos são os protagonistas dos seus próprios conhecimentos, os quais têm autonomia desde a escolha das equipes até a finalização da pesquisa. Logo após a escolha do orientador, inicia-se então o processo de leitura que facilitará as descobertas de pesquisadores que escreveram sobre o mesmo tema, se aproximando dessa forma de literatura já publicada. Dessa forma, os alunos iniciam a aquisição de habilidades em pesquisar artigos científicos nas bases de dados como Scielo, Google Acadêmico, entre outras. Vejamos algumas imagens deles realizando as pesquisas:

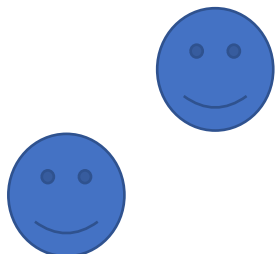
Figura 1 - Alunos do 2º ano A, pesquisando as temáticas dos projetos de pesquisas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Alunos do 2º ano C, pesquisando as temáticas dos projetos de pesquisas.

Fonte: Arquivo pessoal.



Todo o processo de pesquisa é acordado entre a comunidade escolar, no qual os professores do NTPPS, gestores e alunos, se reúnem para os repasses do que está sendo planejado dentro dos projetos de pesquisas e ações de intervenção que posteriormente serão realizadas através das mesmas. No quadro a seguir apresentaremos o quantitativo de pesquisas realizadas durante o ano de 2023, nas quatro turmas de segundos anos do ensino médio.

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos produzidos pelas turmas

Segundo ano A	4
Segundo ano B	5
Segundo ano C	4
Segundo ano D	2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para tanto, entendemos que este quantitativo de pesquisas desenvolvidas demonstra o interesse dos alunos em trabalhar as mais variadas temáticas. As quais compreendemos fazerem com que os mesmos possam ter acessos a pontuais problemas existentes dentro da realidade vivenciada nos mais variados espaços, sociais, econômicos e culturais, bem como a nível mundial, regional ou mesmo em suas comunidades.

Através desse número de trabalhos e a quantidade por turma, podemos perceber que algumas potencializaram uma maior produção de pesquisas, outras turmas ficaram equiparadas no número de trabalhos e uma, infelizmente, produziu um menor número de pesquisas. Porém alguns alunos participaram de pesquisas que não faziam parte de sua turma originária e por esse motivo percebemos o desenvolvimento da autonomia e a cooperação dos alunos ao longo de toda trajetória, enquanto estudante do ensino médio e pesquisador.

Em seguida, no quadro 2, traremos as propostas temáticas escolhidas pelos estudantes em cada turma para o desenvolvimento das pesquisas. Vejamos:

Quadro 2 - Temáticas dos projetos de pesquisas desenvolvidos pelas turmas

TURMAS	TEMÁTICAS

Segundo ano A	• VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: vivências de uma cidade no interior do Ceará; • MÃOS SOLIDÁRIAS: projeto para arrecadação de alimentos no município de Brejo Santo/Ceará; • Educação Física e artes marciais; • Gravidez na adolescência.
Segundo ano B	• A arte do grafite no contexto escolar; • LAZER: como trabalhar o lazer com as inquietações de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral; • Meio Ambiente e a reutilização no ambiente escolar; • TECNOLOGIA NA ESCOLA: reflexão do uso da tecnologia na análise de dados no aprimoramento do trabalho da gestão escolar; • PROTÓTIPO DE UM BIODIGESTOR: os primeiros passos para a produção e consumo de biogás na EEMTI Prof. José Teles de Carvalho.
Segundo ano C	• SÍNDROME DE DOWN: conhecendo o processo de ensino aprendizagem em uma escola de Brejo Santo-CE; • DESIGUALDADE E VULNERABILIDADE: realidade nas comunidades de uma cidade do interior do Ceará; • IDENTIDADE DE GÊNERO E TRANSFOBIA: uma discussão além dos muros da escola; • As estações de tratamento da água em uma Escola de Ensino Médio no município de Brejo Santo/Ceará.
Segundo ano D	• COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: algumas reflexões para promover a diversidade e o respeito na escola; • MANDIOCA: história e tradição Sul-Cearense.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante das temáticas aqui apresentadas, destacamos que o protagonismo juvenil foi significativo na construção das pesquisas, entendendo que por meio do NTPPS os alunos têm acesso direto à iniciação científica, desenvolvendo a produção da escrita, como também interpretação crítica da realidade daquilo que se propõem a investigar.

Sabemos que o ensino médio é a fase fundamental para a aprendizagem da comunicação social e, portanto, as políticas públicas devem trazer elementos que contemplem a realidade dos estudantes. Para tanto, o que se observa diante das produções dos estudantes aqui apresentadas, é que os apontamentos produzidos pelos alunos são críticas a sua realidade, as quais entendemos torná-los transformadores de suas próprias realidades.

Apesar do fato de se perceber a significância do NTPPS nas escolas de tempo integral cearense, no sentido de apresentar aos alunos a possibilidade de produção científica, entendemos que existem obstáculos a serem superados para que a demanda seja aceita e suprida dentro das escolas do estado, sabendo das particularidades e dos contextos específicos que cada escola comporta.

Para tanto, destacamos que é preciso uma reflexão sobre a educação em nível nacional, para que possamos de fato subsidiar os anseios sociais, políticos e econômicos dos alunos, dando sentido e

significados na construção curricular dos estudantes, formando indivíduos críticos, reflexivos e transformadores.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC/CE). Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS. SEDUC/CE. Fortaleza, [2023?].

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC/CE). E o que é o NTPPS? SEDUC/CE. Fortaleza, [2023?].

A QUÍMICA DOS PRODUTOS DE LIMPEZA CAPILAR: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS E INTERMOLECULARES

Angela Sanches Rocha¹, Elizabeth Teixeira de Souza², Lorena Clair Cunha Ferreira¹, Renan Abreu Schimith¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática a partir da química dos xampus, produto de uso comum dos estudantes. Para isso, foi elaborada tal sequência com metodologias e atividades diversificadas. Na primeira etapa utiliza aula expositiva para introdução do assunto e aprendizagem de conteúdos da disciplina. Na segunda etapa propõe-se atividades através da aprendizagem em pares, para aplicação do conteúdo. A terceira etapa amplia os conhecimentos e ponto de vista dos alunos através de uma sala de aula invertida. Cada etapa é composta por diferentes momentos, com objetivo de ir construindo conhecimento, despertar e manter o interesse. A sequência foi elaborada pensando em alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e considera as recomendações feitas na BNCC quanto à abordagem de temas contemporâneos transversais, bem como as feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre apresentação de situações problema reais e uma aprendizagem que contribua para capacitar os alunos a solucioná-los.

Palavras-chave: xampus, ligações químicas, meio ambiente

INTRODUÇÃO

A aprendizagem das ciências costuma ser vista com dificuldade por grande parte dos alunos. A química em particular apresenta, ainda, a barreira da necessidade de abstração. Torna-se complexo para alguns compreender algo que eles não podem ver, e ainda mais difícil e desmotivador se eles não entendem a importância do que estão aprendendo. O processo de ensino-aprendizagem vem se modificando com o tempo, a tendência tem sido abandonar cada vez mais o aprendizado puramente por memorização. A reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC comprova isto. O documento recomenda que o ensino das Ciências da Natureza deve ir além dos conteúdos conceituais, ele deve ser contextualizado social, cultural, ambiental e historicamente e adotar práticas de investigação (BRASIL, 2018). Dessa forma é possível desenvolver nos alunos uma visão mais ampla, para que sejam capazes de interpretar fenômenos, analisar informações e criar soluções.

Para alcançar esses objetivos faz-se necessário o uso de práticas inovadoras e diversificadas, que despertem a curiosidade dos alunos, mantenham sua atenção e promovam o aprendizado. Segundo RODRIGUES et. al (2018) a sequência didática é um exemplo de estratégia que pode promover a

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

² Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira-CAp-UERJ

construção do conhecimento através de questionamentos consecutivos, facilitando o aprendizado no processo. Para ARAÚJO (2013, p. 323) a “sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Essa estratégia permite, portanto, o uso de diferentes metodologias e recursos, que devem ser organizados de forma a ir construindo o conhecimento do aluno a cada passo. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) propõem três momentos na aplicação de uma sequência didática: a problematização inicial, onde o tema principal é apresentado juntamente a situações reais e quem seja próximas ao contexto do aluno; a organização dos conteúdos, onde os conhecimentos necessários para compreender o assunto e resolver futuros questionamentos são estudados; e a aplicação do conhecimento, onde é feita a mobilização do conhecimento adquirido para resolver alguma questão ou problema.

O presente trabalho optou pela abordagem de uma sequência didática, considerando, ainda, os princípios da aprendizagem significativa. Essa teoria se baseia na relação feita entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo o conhecimento prévio algo que tenha relevância para o educando (MOREIRA, 2012). Quando o aluno relaciona um novo conhecimento com algo que ele já conhecia ou tinha conhecimento anteriormente, atribuindo significado e relevância para o novo, ocorre então a aprendizagem significativa. Partindo deste pressuposto, buscou-se um assunto central para a sequência didática que fosse do cotidiano dos alunos e mais abrangente possível, podendo ao mesmo tempo, pela simplicidade do tema, despertar a curiosidade e motivação deles e, assim, a predisposição para aprender, que é uma das condições para ocorrência da aprendizagem significativa. Propõe-se, portanto, uma sequência didática com o tema A química dos xampus. A outra condição, o material de aprendizagem ser potencialmente significativo, pretende-se ser alcançada pelo uso de diferentes metodologias e recursos ao longo da aplicação da sequência didática.

O objetivo geral desta sequência é que os alunos aprendam os conteúdos de ligações químicas e ligações intermoleculares, compreendendo a relevância desses conteúdos em ações cotidianas simples, como a lavagem dos cabelos, fazendo ainda uma reflexão sobre os possíveis impactos ambientais pelo uso de produtos cotidianos como os xampus.

METODOLOGIA

Esta proposta foi elaborada considerando uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, com uma média de 30 alunos, de uma escola que tenha acesso a internet e localizada em uma região de maioria composta por pessoas de classe média baixa. A sequência didática é composta por três etapas principais que se utilizam de três metodologias de aprendizagem diferentes: Aula expositiva, aprendizagem por pares e

sala de aula invertida. Para sua realização serão necessários quadro branco, projetor para aula com apresentação de slides e computador com acesso à internet (como alternativa para alunos sem acesso à internet via celular). Antes de dar início, os alunos serão informados das etapas da sequência e sua finalidade.

Aula expositiva

Para esta primeira etapa, no primeiro tempo de aula será apresentado o tema da sequência aos alunos. Serão mostrados a eles, através de uma aula com apresentação de slides, os principais componentes dos xampus e suas funções, sendo eles água, conservantes, espessantes, estabilizadores de espuma, reguladores de pH, fragrância, corantes, aditivos e agentes tensoativos. Os tensoativos serão deixados por último pois serão o foco das próximas etapas, neste momento ele será apresentado apenas como os agentes de limpeza dos xampus. Os alunos serão informados que, para compreender como eles funcionam, eles precisam saber alguns conceitos específicos de química, que serão o tema da próxima parte. No segundo tempo será iniciada uma aula expositiva de ligações químicas, utilizando o quadro. As aulas das duas semanas seguintes (total de quatro tempos de aula), serão dedicados a, primeiramente, dar continuidade a este conteúdo, seguindo então para o de polaridade e finalizando com as ligações intermoleculares. Por fim, será dada uma tarefa para os alunos realizarem em casa. Eles deverão pesquisar a estrutura geral e as características químicas de um agente tensoativo, e trazer seus resultados como material para auxiliar na próxima aula.

Aprendizagem por pares

Esta será a terceira aula, a qual será dividida em dois momentos. Os alunos devem se dividir em duplas e, no primeiro momento da aula, será pedido a eles que busquem, utilizando a internet no próprio celular, outros produtos que possuam agentes tensoativos em sua composição. Caso alguma dupla não tenha acesso a internet no celular ou não tenha celular, poderá ser utilizada a sala de informática da escola. Também será solicitado que eles analisem quais tipos de ligações intermoleculares os agentes tensoativos podem fazer, utilizando como modelo para eles um dos tensoativos de uso mais comum em xampus, o Lauril Sulfato de Sódio.

No segundo momento da aula, será levantado o questionamento: Por que os tensoativos presentes nos xampus tem a capacidade de limpar nossos cabelos? Neste momento as duplas deverão utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores para discutir e responder o questionamento.

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é composta por uma etapa antes da aula, outra durante a aula (que será dividida em três momentos) e uma terceira após a aula. Antes da aula os alunos devem estudar em casa, com os materiais fornecidos pelo professor, que neste caso serão duas matérias retiradas da internet, disponíveis nos seguintes links:

<https://www.ecycle.com.br/impactos-do-sabao-e-detergente/>

<http://www.belezaverde.com/blog/componentes-de-shampoo-podem-causar-danos-ambientais/>

O primeiro aborda os impactos que produtos de higiene causam ao entrar em contato com o meio ambiente, focando nos sabões e detergentes. Para isso ele fala sobre os tensoativos e vai um pouco mais além, falando brevemente sobre outros componentes. A matéria finaliza falando sobre métodos alternativos de limpeza.

A segunda matéria complementa, falando especificamente dos componentes dos xampus e seus possíveis impactos no ambiente.

Durante a aula, será feito um debate com a turma sobre o que foi lido em casa. Em um segundo momento a turma será separada em grupos, sendo que cada grupo deve discutir possíveis soluções para diminuir o impacto ambiental causado pelo uso de xampus. Em um terceiro momento, cada grupo expõe suas conclusões. Essas conclusões devem ser, também, entregues por escrito ao professor.

Após a aula e finalizando a sequência didática, os alunos devem elaborar um relatório de todas as atividades realizadas e suas conclusões, desde a primeira aula sobre os xampus. Eles terão prazo de entrega de duas semanas para este relatório. Abaixo, segue uma tabela resumindo as atividades e tempo de execução de cada etapa.

Sequência didática		
Etapa	Atividades	Tempo de execução total
Aula expositiva	Dividida em 4 momentos: • Introdução: Componentes dos xampus • Ligações químicas • Polaridade • Ligações intermoleculares	3 aulas (6 tempos de 50 minutos cada)

Aprendizagem por pares	Dividida em 2 momentos: • Pesquisa sobre produtos que possuam agentes tensoativos e análise da estrutura desses agentes. • Questionamento a ser respondido com base nos conhecimentos adquiridos.	1 aula (2 tempos de 50 minutos)
Sala de aula invertida	Antes da aula: Estudo com materiais disponibilizados pelo professor Durante a aula: Dividido em 3 momentos. • Debate com a turma • Atividade em grupo • Discussão das conclusões de cada grupo. Após a aula: Composição de um relatório.	1 aula (2 tempos de 50 minutos)

Tabela 1: Resumo das atividades propostas para sequência didática

RESULTADOS ESPERADOS

A sequência didática elaborada procura valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e está em consonância com os princípios da BNCC, no que diz respeito sobre a progressão do conhecimento a partir de proposição de atividades diversificadas e que se tornem cada vez mais desafiadoras e complexas.

Dessa forma, tem-se alguns resultados esperados após a execução da sequência didática apresentada. São eles:

No primeiro momento, que diz respeito a aula expositiva, espera-se gerar curiosidade, para que os alunos se sintam intrigados para buscar mais informações sobre os principais componentes dos xampus, em especial os agentes tensoativos. Posteriormente, após a aula de ligações químicas, é esperado que o aluno saiba identificar os tipos de ligações presentes na estrutura de uma molécula; ainda na mesma etapa, espera-se que após as aulas de polaridade e forças intermoleculares, os alunos saibam analisar as possíveis

interações entre as moléculas por meio destas forças, além de perceber, através de vetores, o momento de dipolo das ligações químicas.

Para a etapa seguinte, que consiste na metodologia ativa de aprendizagem em pares, espera-se que, inicialmente, os alunos sintam-se motivados em procurar na internet outros produtos que possuam agentes tensoativos em sua estrutura. Ademais, por se tratar de um trabalho em dupla, é esperado que os alunos troquem ideias entre si e também com outros grupos, o que estimula o desenvolvimento de suas habilidades, permitindo ainda uma troca de experiências e conhecimento entre os alunos, gerando assim uma melhor integração entre eles. Ainda nesta etapa, espera-se que os alunos sejam capazes de responder a pergunta sobre o porquê dos xampus eliminarem a gordura/sujeira dos cabelos, relacionando com a polaridade presente na estrutura dos agentes tensoativos, levando em consideração que a gordura é uma molecular apolar e a água polar.

Na última etapa escolhida, que se trata da sala de aula invertida, é esperado que os alunos sintam-se motivados em um primeiro instante, visto que serão utilizados recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano deles. Esta parte tem a intenção, também, de apresentar um tema contemporâneo transversal aos alunos, ou seja, um tema que atravessasse as disciplinas estudadas, não estando presa a apenas uma, e de importância para os tempos atuais. Foi escolhido então para este objetivo o meio ambiente. Partindo desta ideia, na segunda parte da aula, pretende-se com o debate, que os alunos mostrem o que aprenderam com os estudos prévios e apresentem suas opiniões frente ao problema que está sendo trabalhado, o impacto dos xampus no meio ambiente, e percebam os diferentes campos que isso abrange, como a química, a biologia e a economia. Neste momento, o professor fomentará a discussão utilizando perguntas problema para levantar discussões mais precisas a fim de, juntos, chegarem a uma solução para o problema ambiental. Por fim, espera-se que os alunos, após todas as aulas, possam ter um bom embasamento para conseguirem consolidar suas ideias a respeito da química envolvida nos xampus e sejam capazes de elaborar um relatório que inclua todas as etapas da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática apresentada considerou a necessidade de unir os conceitos de química com práticas cotidianas, com finalidade de facilitar a abstração exigida pela disciplina e motivar os alunos a aprendê-la. Ainda se ouve muito dos alunos frases como “Para quê eu preciso aprender isso?”, por esse motivo faz-se necessário cada vez mais a união da teoria e da prática, para que percebam que eles são capazes de solucionar problemas do dia a dia se tiverem os conhecimentos e ferramentas necessários para tal, podendo ser esses problemas uma solução para um problema ambiental local, ou simplesmente a

escolha mais adequada de um produto de higiene pessoal. Um grande desafio para os profissionais da educação é, além de capturar a atenção do aluno, mantê-la continuamente. Por este motivo há também a necessidade de diversificar as atividades, a fim de gerar nos alunos expectativa para a aula seguinte. Assim, os professores devem estar sempre buscando novas metodologias, tarefas e abordagens, se reinventando constantemente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.L. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em 20set. 2023.

MOREIRA, M. A. O Que é afinal Aprendizagem Significativa?. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 23 de abril de 2002.(2012). Aceito para publicação. *Curriculum*, La Laguna.

RODRIGUES, J. C.; FILHO, J. R. F.; FREITAS, Q. P. S. B.; FREITAS, L. P. S. R. Elaboração e aplicação de uma Sequência Didática sobre A Química dos Cosméticos. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 211-224, 2018.

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

CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Renata Rodrigues Araújo¹, Antônia Lília Soares Pereira²

RESUMO

A sequência didática é uma estratégia metodológica para o ensino-aprendizagem de Matemática e eficaz na construção do conhecimento do aluno a partir de uma sucessão de questionamentos e reflexões que facilitam o fazer pedagógico. Esse método, aliado à metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, pode promover saberes transdisciplinares, integrados e contextualizados. O objetivo deste estudo é construir uma sequência didática como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas. Como objetivos específicos deste estudo têm-se: compreender como se deve elaborar uma sequência didática para o ensino-aprendizagem de frações; produzir um material didático-pedagógico embasado na metodologia de ABP e apresentar uma metodologia de ensino eficaz por meio da sequência didática para a aprendizagem de frações. Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, pois apresenta-se uma Sequência Didática sob uma perspectiva de ensino diferenciada, baseada na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de Frações. Como resultados, apresenta-se uma sequência didática construída por meio de um planejamento que prevê desenvolvimento em etapas: construção do plano pedagógico, levantamento das informações acerca da unidade temática, estudo da Aprendizagem Baseada em Problemas, descrição de procedimentos pedagógico-metodológicos, planejamento de jogos e dinâmicas, estruturação das orientações e integração de currículos. Conclui-se que a Sequência Didática é um instrumento didático metodológico de ensino que também possibilita uma diversidade de aplicações no âmbito educacional. A Sequência Didática construída apresenta a proposição de atividades interativas e integradoras que estimulam e promovem o protagonismo do estudante, o desenvolvimento do pensamento matemático e a inserção do aluno em um mundo que seja totalmente dele.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em problemas, frações, sequência didática.

INTRODUÇÃO

A compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da matemática acarreta uma constante busca de métodos eficazes para uma educação de qualidade. Entende-se que uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos se institui em espaços educacionais formais e não formais, que conduzem o desenvolvimento das competências matemáticas para o estabelecimento de conjecturas, formulação de estratégias, determinação de hipóteses, definição de padrões numéricos e de modelos de sequências. Nesse contexto, aponta-se a sequência didática (SD) como um método educacional eficaz na construção do conhecimento do aluno, a partir de uma sucessão de questionamentos e reflexões que facilitam o fazer pedagógico.

Esse método, aliado à metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), pode promover saberes transdisciplinares, integrados e contextualizados. Nesse sentido, o foco deste trabalho consiste na construção de uma sequência didática a partir de uma “[...] metodologia baseada na utilização

¹ Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, e-mail: renata.araujo@estudante.ifto.edu.br.

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (UFMT/REAMEC), Mestra em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Professora de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas, e-mail: antonia.pereira@ifto.edu.br.

de problemas para aquisição e integração de novos conhecimentos centrada no aluno.” (VIANA; LOZADA, 2020, p. 4). Portanto, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições de uma SD fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino-aprendizagem de frações?

O objetivo deste estudo é propor uma sequência didática como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa ABP. Como objetivos específicos, têm-se: apresentar a sequência didática em seus aspectos teóricos e metodológicos; elaborar uma sequência didática sobre fração fundamentada na ABP; identificar contribuições de uma sequência didática sobre fração ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas.

A estrutura deste artigo está dividida em: Introdução, Referencial Teórico (Sequência Didática, e A Abordagem da Aprendizagem Baseada em Problemas na Sequência Didática para o Ensino de Frações), Procedimentos Metodológicos, Resultados (Construção de uma Sequência Didática para o Ensino de Fração), Discussão dos Resultados (Contribuições para a Aprendizagem a partir de uma SD Construída) e Considerações Finais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na contemporaneidade, verifica-se que são inúmeros os percalços no processo de aprendizagem de Matemática dos estudantes. O ensino tradicional, com aulas expositivas e pouco dialogadas, ainda é bastante presente nas escolas brasileiras. Desse modo, faz-se necessária a adaptação de novas práticas pedagógicas e a busca pela melhoria da qualidade do ensino para o desenvolvimento da autonomia e da gestão da aprendizagem do aprendiz.

Nessa perspectiva, diante da complexidade do fazer educativo, o professor precisa definir as suas estratégias de ensino. Assim, destaca-se a Sequência Didática como uma forma alternativa de desenvolver pedagogicamente o objeto do conhecimento, pois essa metodologia de ensino permite uma série de oportunidades comunicativas e pode contribuir para a prática docente, além de possibilitar uma melhor qualidade da aprendizagem de Matemática.

Zabala (1998, p. 18) define a Sequência Didática como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e uma finalidade educacional”. Por outro lado, destaca-se que a SD é uma produção organizada de um

planejamento pedagógico feito de acordo com a proposta metodológica a ser aplicada, de forma sequencial para a execução das atividades.

Sob outro ponto de vista, Carvalho (2017, p. 46) explica que “A Sequência Didática é um procedimento para a sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos [...]”. Para Cabral (2017, p. 31), a “[...] sistematização proporcionada pela sequência didática possibilita ao professor organizar as atividades de ensino em função dos núcleos temáticos – dimensão conceitual dos objetos de estudo – e dos procedimentos estruturais [...]”.

Nessa conjuntura, as sequências didáticas apresentam uma forma intrínseca de planejamento e de desenvolvimento. Possuem em comum a “[...] relação entre professor e estudante de forma integrada, relacionada, de forma que o papel do professor é de mediador e deve levar o estudante a ser autor no processo de aprendizagem.” (CARDOSO, 2020, p. 46). Portanto, a escolha das temáticas de cada proposta deve ser esquematizada e estruturada em um conjunto de problemas que apresentam continuidade, níveis e diversidades de desafios.

Diante disso, entende-se que planejar uma SD requer uma reflexão sobre diversos aspectos relacionados não somente aos estudantes, mas também ao ambiente escolar. Na elaboração da SD, deve-se envolver a articulação e a estrutura das atividades, a tomada de decisões e as ações do professor em sala de aula para o delineamento das formas de interação dos estudantes para a compreensão dos conceitos matemáticos.

A ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÕES

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida pela sigla PBL, que vem do inglês, *Problem Based Learning*, é uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, a qual estimula, desafia e incentiva o aluno a solucionar problemas de situações reais, além disso, apresenta um caráter interdisciplinar e de potencialização de integração curricular (MORAN, 2019). É uma estratégia de ensino que pretende desenvolver ações para que o aluno deixe de ser um agente passivo e esteja centrado na aprendizagem, desempenhando, assim, um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (DANTAS; SOUZA, 2021).

Nesse contexto, define-se também que a ABP “[...] é uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem” (RIBEIRO, 2021, p.

15). Por outro lado, para Bacich e Moran, a ABP “[...]propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão equacionar com atividades individuais e em grupo (BACICH; MORAN, 2018, p. 56).

Sob esse aspecto, a ABP possibilita ao aluno desenvolver estratégias para a resolução de problemas matemáticos, por meio da relação desses problemas com a realidade, fazendo com que o estudante seja estimulado a ter um pensamento mais independente. Dessa forma, para que o aluno se torne um participante engajado e ativo, é necessário oferecer-lhe condições de aprendizagem para o desenvolvimento dos multiletramentos, para o levantamento de hipóteses e de questionamentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de responder à questão desta pesquisa e de utilizar uma metodologia ativa na prática docente que possibilite a superação da problemática em que se insere o processo de ensino-aprendizagem de fração, pensou-se nesta proposta educacional, que viabiliza a produção de uma sequência didática para o ensino de Frações na perspectiva da ABP.

Desse modo, a Sequência Didática a ser apresentada enfoca um método de ensino diferenciado, baseado em uma metodologia ativa. A ABP consiste em um ancoradouro pedagógico para o ensino de Matemática, em especial das Frações. Esse trabalho possui o viés de um instrumento que se configura como modelo para outros trabalhos com o mesmo objetivo pedagógico, que pode auxiliar os professores que ensinam Matemática no 6º ano do Ensino Fundamental e em outros segmentos da educação. Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo (GIL, 2022).

O planejamento da proposta educacional de sequência didática ocorreu em 7 (sete) etapas, as ações a serem executadas estão descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Etapas para o desenvolvimento da Sequência Didática

ETAPAS	AÇÕES
1ª	Construção do plano pedagógico da sequência didática;
2ª	Levantamento de informações sobre a unidade temática relacionada às Frações;
3ª	Estudo da ABP para a inserção nas atividades da SD;
4ª	Descrição de procedimentos pedagógicos e metodológicos;
5ª	Planejamento de jogos e de dinâmicas pedagógicas;
6ª	Estruturação das orientações para o professor;
7ª	Integração dos conteúdos e das áreas do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Conforme foi apresentado no Quadro 1, para se construir uma sequência didática é preciso fazer um planejamento para desenvolver a construção em etapas. Primeiramente foi construído um plano pedagógico da SD para organizar, de forma clara, os objetivos e o modo como seria desenvolvida (CASTELLAR, 2016). Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre as informações do conteúdo a ser abordado e também sobre a metodologia que seria empregada na proposta, que é de suma importância, visto que a SD possui o papel de guia de orientação para os professores no processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÃO

Para uma melhor compreensão da organização e da estrutura da sequência didática, a seguir, no Quadro 2, apresenta-se o planejamento ou o plano pedagógico da SD. O plano pedagógico da SD é composto por direcionamento ao público-alvo, unidade temática, objeto do conhecimento, objetivo geral, competências, habilidades, tempo previsto, procedimentos metodológicos, métodos de avaliação e orientações.

Quadro 2 – Plano pedagógico da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Público-Alvo	Alunos do 6º ano do ensino fundamental
Unidade temática	Álgebra
Objeto do conhecimento	Fração
Objetivo geral	Utilizar problematizações matemáticas como uma metodologia ativa de ensino aprendizagem para a compreensão do conceito de fração.
Competências	- Desenvolver a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, utilizando a ABP para aplicá-los em diversos contextos; - Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive jogos e tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
Habilidades (BRASIL, 2018, p. 301)	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes. (EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. (EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. (EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.

	• (EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três” utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos variados.
Tempo previsto	No total, serão seis aulas, sendo que para cada atividade da SD, é necessário em torno de duas aulas, cada aula com cerca de 1 (uma) hora de duração.
Procedimentos metodológicos	As aulas serão presenciais e serão utilizados jogos, além da proposição de problemas e do estabelecimento de conjecturas. Nesses problemas o conteúdo principal será Fração e será integrado com outros conteúdos, a fim de desenvolver as competências e habilidades matemáticas.
Avaliação	A avaliação será realizada de forma contínua no decorrer das aulas, considerando-se a participação do aluno, a atenção, o interesse e a resolução da atividade proposta ao final do estudo do conteúdo desenvolvido de forma integradora e formativa.
Orientações	• O professor poderá utilizar a sequência didática, ou partes dela para o ensino-aprendizagem de Frações; • Os jogos e as dinâmicas apresentados na SD podem ser adaptados de acordo com os conteúdos abordados na sala de aula; • Algumas atividades são interdisciplinares, ou se adequam a outros campos da Matemática, para uma visão maior do contexto do problema a ser resolvido; • Os jogos e as dinâmicas são abordagens práticas para a consolidação do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A sequência didática será composta por três atividades. Nessa SD aborda-se também o uso de jogos, dinâmicas, interdisciplinaridade e integração de currículo, para um melhor desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes por meio de metodologias diferenciadas, que proporcionam uma aprendizagem divertida e significativa.

Atividade I

1 – A turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação básica possui 30 alunos matriculados. Essa turma obteve um excelente desempenho nas provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. A prova é composta por 20 questões objetivas de Matemática de múltipla escolha. A Tabela 1 apresenta as maiores pontuações de 5 alunos dessa turma. Complete a Tabela 1 com a quantidade de questões corretas de cada aluno, a partir do cálculo das frações do número de questões corretas:

Tabela 1 – Apresentação das quantidades de questões corretas na prova

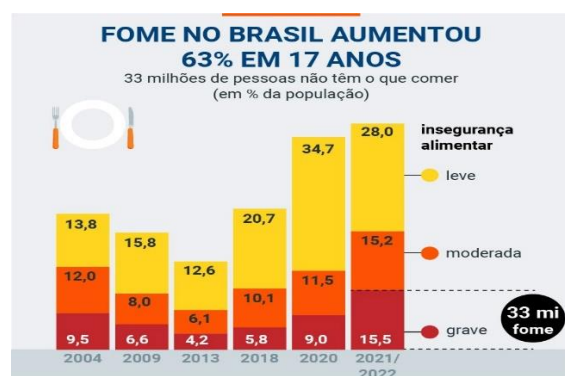
ALUNOS	FRAÇÃO DO NÚMERO DE QUESTÕES CORRETAS	QUANTIDADE DE QUESTÕES CORRETAS
João	$\frac{9}{10}$	
Pedro	$\frac{4}{5}$	
Ana	$\frac{7}{10}$	
Maria	$\frac{3}{5}$	

Sofia	$\frac{1}{2}$	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

2 – No Brasil, o número de pessoas em situação de vulnerabilidade social tem apresentado um aumento considerável. Segundo os dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, 58,7% da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau. A Figura 1 apresenta um gráfico sobre os dados acerca da fome no Brasil:

Figura 1 – Gráfico sobre a fome no Brasil



Fonte: Vigisan; Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios); POF (Pesquisa de Orçamento Familiares). Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/fome-no-brasil-registrou-aumento-de-63-desde-2004/>. Acesso em: 31 out. 2022.

a) Conforme a análise do gráfico da Figura 1, durante os anos de 2021 e 2022, as pessoas que estão em situação grave de insegurança alimentar no Brasil somam cerca de 15,5%. Esse percentual representa quantos milhões de pessoas?

b) Em 2013, de acordo com o gráfico da Figura 1, cerca de 6,1% da população brasileira apresentava condição moderada de insegurança alimentar, já em 2020, esse percentual era de 10,1%. Com esse aumento, quantas pessoas passaram a se enquadrar na situação moderada?

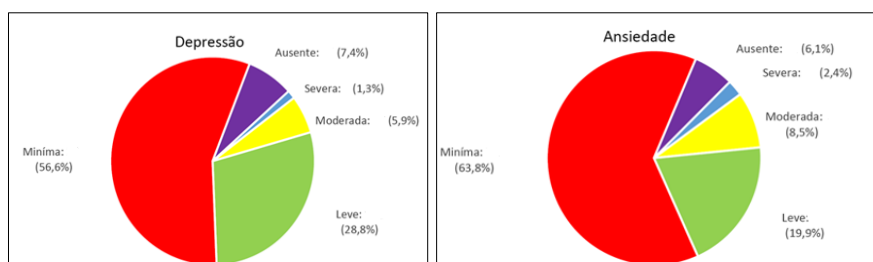
Atividade II

A atividade a seguir foi elaborada, de forma sistematizada, para o desenvolvimento do pensamento matemático, de maneira que o estudante possa compreender os significados da fração e as diferentes formas de representá-la, além da classificação e transformação desta, inclusive para a forma decimal.

1 – O texto “Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados” foi um artigo científico publicado na base de dados da Scielo Brasil, no ano de 2021, e mostra

uma pesquisa realizada com 458 estudantes do curso de Medicina de Salvador – BA, feita em 2018 com o intuito de verificar a existência de sintomas de ansiedade e depressão entre os universitários. Os resultados coletados da pesquisa estão explícitos na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de Medicina na cidade de Salvador, Bahia, em 2018.



Fonte: SACRAMENTO *et al.*, 2021, p. 4.

Com base nos dados do gráfico da Figura 2, responda às questões:

- Com base nos dados acima, quantos estudantes declararam não ter depressão? E quantos declararam não ter ansiedade?
- Qual a diferença entre universitários que possuem depressão moderada e leve?

2 – A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de uma cidade é responsável pela inclusão social em diversos níveis. A instituição desenvolve ações continuadas em parceria com o poder público, com o objetivo de proporcionar atendimento educacional e de reabilitação à pessoa com deficiência. Atualmente são atendidas 18 pessoas, sendo 5 crianças, 3 adolescentes e 10 adultos. Sabe-se que, do total de crianças, 3 são meninas e 2 são meninos.

- Escreva qual fração representa a relação entre o número de meninos e o total de pessoas atendidas pelo projeto.
- Escreva também uma fração equivalente que represente a situação do item a.
- A relação entre a quantidade de adolescentes e o total de pessoas atendidas pelo projeto é maior ou menor que a relação entre a quantidade de meninas crianças e o número de adultos?

3 – O atletismo é um esporte olímpico que possui diversas modalidades, como saltos, corridas e arremessos. Certo dia um profissional de educação física realizou um evento em uma escola buscando incentivar os estudantes a praticarem o esporte. Em uma das provas, os participantes deveriam correr o máximo que conseguissem em uma pista de 400 m por 5 minutos. Ao esgotar o tempo, foi feita a demarcação de quantos metros cada competidor havia corrido.

Tabela 2 – Distância percorrida pelos atletas

COMPETIDORES	FRAÇÃO DA DISTÂNCIA DA PISTA PERCORRIDA
Fred	$1\frac{5}{6}$
Vitor	$1\frac{4}{3}$
Diego	$\frac{7}{4}$
Gabriel	$\frac{5}{8}$

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Com base nos dados da Tabela 2, responda às questões:

- Quem foi o vencedor da prova?
- Gabriel e Diego percorreram juntos uma distância maior que Vitor e Fred? Justifique.
- Que distância Fred deveria ter percorrido a mais para que fosse igual a distância feita por Vitor? Essa distância pode ser representada por qual fração?
- Qual a razão entre as medidas dos trajetos feitos por Matheus e Pedro?

Atividade III

Os jogos e as dinâmicas apresentados a seguir podem ser utilizados em diversas aulas nas quais abordagem da temática Frações pode ser explorada de múltiplas formas. A seguir, apresentamos o Jogo da memória com frações equivalentes:

Materiais

- 1) Cartolina, tesoura e caneta hidrográfica.

Desenvolvimento

Organize os alunos em grupos de dois ou três participantes. Peça que confeccionem 20 fichas de mesmo tamanho e, em 10 delas, escreva as seguintes frações: $\frac{1}{5}, \frac{2}{7}, \frac{3}{8}, \frac{1}{2}, \frac{5}{3}, \frac{4}{9}, \frac{3}{2}, \frac{5}{8}, \frac{1}{4}$ e $\frac{3}{7}$.

Figura 3 – Modelo de fichas para o jogo

$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{5}{3}$
$\frac{4}{9}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{7}$

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nas outras 10 fichas, peça para os alunos escreverem uma fração equivalente a cada uma das frações escritas anteriormente. Para iniciar o jogo, as fichas deverão ser embaralhadas e organizadas em fileiras.

O aluno que iniciar o jogo deve virar duas das fichas. Se as frações contidas nessas fichas forem equivalentes, ele as retira e joga novamente. Se as fichas não possuírem frações equivalentes, o aluno deve deixá-las no mesmo local, com as frações voltadas para baixo, e passar a vez para outro participante. Quando todas as fichas forem retiradas, o jogo termina, vencendo o participante que tiver a maior quantidade de fichas acumuladas.

CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM A PARTIR DA SD CONSTRUÍDA

A SD sobre Frações, com abordagem na aprendizagem baseada em problemas, descrita neste estudo, apresenta inicialmente, o desenvolvimento do conceito de frações para promover experiências com os diversos significados e com as interpretações dos contextos. A produção da sequência didática aqui apresentada pautou-se nas características de abordagens da ABP, tanto para a proposição, como para a análise do problema (VIANA; LOZADA, 2020).

Verifica-se que este estudo alcançou o seu objetivo, que é construir uma SD como recurso pedagógico para o ensino de frações por meio da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas. Ressalta-se que a SD construída contemplou os elementos essenciais em sua construção, além de envolver a identificação do cenário do problema, as abordagens realizadas no contexto da SD e a busca de novas informações para a aplicação de novos conhecimentos (ZABALA, 1998; CABRAL, 2017; (PIERINI; LOPES, 2017).

Nessa conjuntura, a resolução de problemas que se pretendeu enfatizar envolveu a identificação de dados apresentados nos problemas para criar possíveis soluções, estratégias, testar hipóteses, estabelecer conjecturas e tomadas de decisão (VIANA; LOZADA, 2020). Destaca-se ainda, que na proposta das atividades relacionam-se os “[...] campos da Matemática, com vistas à construção de uma visão integrada de Matemática e aplicada à realidade” (BRASIL, 2018, p. 542). Outro fator que é importante é que a SD construída possui caráter interdisciplinar, pois “[...] tem por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BRASIL, 2018, p. 469).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SD construída à luz da ABP pode proporcionar aprendizagens significativas oferece uma possibilidade de construção do conhecimento diferente do método do ensino tradicional e permite que o estudante se torne o centro do processo educativo. Desse modo, a SD é um instrumento didático metodológico de ensino que possibilita também uma diversidade de aplicações no âmbito educacional. A investigação e a busca de conhecimento proporcionaram o meu aperfeiçoamento como professora em formação, pois levaram-me a pesquisar e a entender como se deve elaborar, contextualizar e propor problemas, por meio da integração de currículos e da interdisciplinaridade.

Na apresentação dessa proposta, verifica-se que há uma abordagem de temáticas contemporâneas sob a abordagem da ABP, que relacionam política, economia, desenvolvimento da tecnologia e da sociedade do conhecimento para a formação de sujeitos críticos, capazes de se posicionar quanto à argumentação e quanto à tomada de decisão. O diferencial da SD é que as atividades demonstram as relações entre diversos campos da matemática e com outras áreas do conhecimento, o que permite uma completude quanto à formação integral do estudante.

Portanto, conclui-se que a SD construída neste estudo é de fácil aplicabilidade no ensino de Matemática, uma vez que, para a execução dessa proposta, não é necessário o uso de uma complexidade e/ou variedade de recursos. Além disso, a SD apresenta a proposição de atividades interativas e integradoras que promovem o protagonismo do estudante, o desenvolvimento do pensamento matemático e a inserção do aluno em um mundo que seja totalmente dele.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CABRAL, N. F. Sequências didáticas: estrutura e elaboração. Belém: SBEM, 2017.
- CARDOSO, L. S. O desenvolvimento de uma sequência didática para trabalhar o conceito de fração com professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.
- CARVALHO, E. S. Sequência didática: uma proposta para o ensino de conceito de fração. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – PROFMAT, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2017.
- CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016.
- DANTAS, J. M.; SOUZA, R. A. Trabalhando com porcentagem a partir de uma Sequência Didática estruturada na perspectiva das Metodologias Ativas. Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 10, n. 22, p. 531-550, 2021. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/1161>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- FOME no Brasil aumentou 63% em 17 anos. Gráfico. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/fome-no-brasil-registrou-aumento-de-63-desde-2004/>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- FONSECA, S. S.; SANTOS, R. Dificuldades dos alunos do 7º ano do ensino fundamental em aprender fração. Revista Insignare Scientia, v. 2, n. 1, p. 50-66, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10724>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- MORAN, J. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- PIERINI, M. F.; LOPES, R. M. A formação interdisciplinar dos professores de Ciências da Natureza para a integração curricular através da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: KAUARK, F. S., COMRÚ, M. W. (org.). Ensinando a ensinar Ciências: reflexões para docentes em formação. Vitória, Edifes, 2017.
- RIBEIRO, I. E. C. Uma proposta didática com a utilização de jogos, materiais manipulativos e contextualização visando o ensino-aprendizagem de frações. 2019. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciência e Tecnologia, Campos dos Goytacazes, 2019.
- RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EdUFSCar, 2021.

SACRAMENTO, B. O.; ANJOS, T. S.; BARBOSA, A. G. L.; TAVARES, C. F.; DIAS, J. P. Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, n. 1, p. 1-7, 2021.

VIANA, S. L. S.; LOZADA, C. O. Aprendizagem baseada em problemas para o ensino de probabilidade no Ensino Médio e a categorização dos erros apresentados pelos alunos. Educação Matemática Debate, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-28, 2020.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DELEUZIANA

Ivan Vilaça dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da filosofia de Gilles Deleuze e suas aplicações no campo da Educação Especial, destacando a abordagem pós-estruturalista e ontológica que desafia noções tradicionais de "deficiência" e identidade. Deleuze propõe uma perspectiva que enfatiza a multiplicidade, variação e fluidez como características fundamentais da realidade, questionando as categorizações simplistas e binárias frequentemente associadas às pessoas com deficiência. No contexto da Educação Especial, suas ideias promovem a reavaliação das práticas educacionais tradicionais, incentivando a criação de ambientes inclusivos e flexíveis onde a diversidade é valorizada. O estudo se baseou em uma revisão abrangente da literatura deleuziana e sua aplicação na Educação Especial, contextualizando as principais ideias do filósofo em relação às questões de deficiência e identidade. O artigo destaca a importância de considerar a singularidade de cada aluno e superar as barreiras que limitam o potencial educacional.

Palavras-chave: Deleuze; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Gilles Deleuze, filósofo francês conhecido por suas contribuições no campo da filosofia continental, trouxe perspectivas inovadoras para diversos temas, incluindo a questão da "deficiência" e da Educação Especial. Sua abordagem filosófica, muitas vezes associada ao pensamento pós-estruturalista e à ontologia, oferece uma lente crítica e reflexiva para examinar como as noções tradicionais da "deficiência" são construídas, como as identidades são formadas e como os sistemas educacionais respondem a essas questões.

Deleuze questionou conceitos estáveis e estruturas fixas, destacando a multiplicidade, a variação e a fluidez como características fundamentais da realidade. Nesse contexto, sua filosofia pode ser aplicada para problematizar as categorizações simplistas e binárias frequentemente atribuídas às pessoas com deficiência. Ao considerar a deficiência como uma construção social e discursiva, Deleuze convida a uma análise crítica das narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e marginalização.

Na Educação Especial, as ideias de Deleuze podem desafiar as abordagens tradicionais que tendem a categorizar os alunos com base em suas deficiências, limitando suas potencialidades e reforçando a segregação. Através da lente deleuziana, é possível repensar as práticas educacionais, considerando as multiplicidades de experiências e capacidades individuais. Isso pode envolver a criação de ambientes educacionais inclusivos e flexíveis, onde a diversidade é valorizada e as barreiras são desafiadas. Dessa

¹ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

maneira, o objetivo desse artigo visa explorar como a filosofia de Gilles Deleuze pode ser aplicada ao contexto da "deficiência" e da Educação Especial, incentivando uma reavaliação crítica das normas sociais e educacionais que moldam a experiência das pessoas com deficiência. Ao abraçar a complexidade e a fluidez da existência, as ideias deleuzianas podem oferecer insights valiosos para a construção de uma sociedade mais inclusiva e sensível à diversidade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi concebida com a finalidade de aprofundar a compreensão das perspectivas deleuzianas em relação à deficiência e à Educação Especial, com o propósito de identificar as maneiras pelas quais essas abordagens filosóficas podem enriquecer e promover uma visão mais inclusiva e sensível à diversidade.

Inicialmente, conduziu-se uma revisão abrangente da literatura existente, explorando as obras e escritos de Gilles Deleuze e suas aplicações no âmbito da Educação na perspectiva da Educação Especial. Esta revisão não se limitou a fontes isoladas, mas também se estendeu a análises de textos acadêmicos, livros, artigos e outras fontes pertinentes. Por meio desse processo, buscou-se compreender as principais ideias, conceitos e insights deleuzianos relevantes para o tema em questão.

Uma vez identificados os pontos-chave nas obras de Deleuze, procedeu-se à análise detalhada dos trechos relevantes, contextualizando-os tanto no âmbito filosófico mais amplo quanto nas questões específicas relacionadas à deficiência e à Educação Especial. Isso permitiu uma compreensão mais profunda das nuances de sua filosofia em relação a esses campos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No terceiro capítulo do livro "Diferença e Repetição," intitulado "A Imagem do Pensamento," Deleuze argumenta que quando operamos no âmbito de uma imagem do pensamento (ou seja, modelos já existentes), não estamos realmente engajados em pensamento original; em vez disso, estamos reiterando o que já foi previamente concebido. Dentro dessa perspectiva, Deleuze indica que, para gerar pensamentos autênticos e inovadores, é crucial explorar a viabilidade de um pensamento que transcenda a utilização de imagens – uma forma de pensamento que evite os padrões já estabelecidos. Adotando a visão de um pensamento destituído de imagens e nômade, em que a diferença é interpretada como uma forma de validação, o filósofo tinha como intenção subverter a tradição platônica, que estava profundamente

influenciada pela concepção de imagem do pensamento, pela representação, pela busca por identidade, pelos modelos preexistentes e pela visão da diferença como algo negativo.

Deleuze aspirava a libertar o pensamento das limitações da repetição automática e das estruturas convencionais. Ele propunha uma abordagem que facilitasse a emergência de pensamentos originais e únicos, afastando-se da rigidez das imagens que frequentemente restringem nossa capacidade de criar, indagar e explorar. Ao rejeitar a tendência de associar a diferença com ausência ou negatividade, ele a celebrava como algo construtivo, uma força motriz que estimula a multiplicidade e a geração de novas oportunidades. Nesse sentido, Deleuze se esforçava para libertar o pensamento das amarras da repetição mecânica e das estruturas convencionais. Ele propunha uma abordagem que permitisse a emergência do novo e do singular, afastando-se da fixidez das imagens que muitas vezes limitam nossa capacidade de criar, questionar e explorar. Ao rejeitar a tendência de associar a diferença com uma falta ou negação, ele a celebrava como algo construtivo, uma força que impulsiona a multiplicidade e a criação de novas possibilidades. Para o filósofo.

Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um "efeito" óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo (Deleuze, 2021, P.13).

Nessa citação de Deleuze, ele nos convida a repensar o conceito de identidade e a considerar a diferença como um elemento fundamental na construção da realidade. Deleuze argumenta que todas as identidades que percebemos são na verdade construções simuladas, criadas como um resultado superficial de um processo mais complexo: o jogo contínuo da diferença e da repetição. Ele nos instiga a olhar para além das representações convencionais que tendem a nivelar as coisas à uniformidade, e, em vez disso, a explorar a diferença em si mesma e as interações entre elementos distintos. Ao desvincular a diferença da representação que a subordina ao "Mesmo" e ao "negativo," Deleuze nos convida a contemplar a singularidade de cada entidade e o vínculo intrínseco entre as diferenças. Isso nos convida a reconsiderar nossas noções preestabelecidas de identidade e a adotar uma perspectiva mais dinâmica, que abraça a multiplicidade e a constante transformação inerentes à realidade.

No texto intitulado "Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença," Cristiane Maria Marinho expõe como, ao dialogar com Tomaz Tadeu Silva sobre os elementos essenciais da filosofia de Deleuze, torna-se evidente que o filósofo francês, ao confrontar de maneira desafiadora a "imagem dogmática" arraigada no pensamento e na representação, e ao desenvolver uma perspectiva construtiva e afirmativa da diferença, proporciona contribuições notáveis para o âmbito educacional. Historicamente, esse campo tem sido moldado por uma perspectiva tradicional de identidade.

De acordo com Marinho (2014), a filosofia da educação no contexto brasileiro tem historicamente se fundamentado em teorias filosóficas da representação (como as teorias tradicional, nova e crítica), onde a diferença é compreendida em sua relação com a identidade, em vez de ser examinada em sua própria essência, como proposto por Deleuze. Essa abordagem deleuziana é classificada como pós-crítica e exige uma abordagem que considere a diferença intrínseca ao ser, uma diferença que confere singularidade, unicidade e constante transformação (Deleuze, 2021). A visão pós-crítica de Deleuze desafia a ideia de que a diferença está subordinada à identidade, desvinculando-a da estrutura que a enquadra e a limita, pois, a visão tradicional da identidade pode levar a padrões educacionais homogeneizadores, onde a diferença é frequentemente subsumida em favor de uma compreensão mais uniforme. Ao focar na diferença intrínseca ao ser, Deleuze convida a uma reavaliação profunda da própria natureza da identidade e da singularidade. Isso implica reconhecer que cada indivíduo é único em sua própria essência e que essa singularidade está em constante fluxo, em vez de ser definida apenas por uma identidade fixa. Essa abordagem tem implicações significativas para a educação e a inclusão.

Refletir sobre a deficiência, a Educação Especial e a Inclusão da Pessoa com deficiência à luz da perspectiva pós-crítica e da filosofia da diferença implicam em contemplar o ser para além da mera diversidade, que frequentemente se relaciona a características superficiais que definem uma identidade fixa. É essencial examinar a própria essência da diferença, a qual se refere à singularidade e particularidade de cada indivíduo, assim como à habilidade de se distinguir de maneira infinita. Nesse contexto, a diferença não é percebida como algo exterior ao indivíduo que pode ser quantificado ou mensurado (Mantoan; Lanuti, 2022).

Na defesa de um método educacional que aborda questões de identidade e diversidade, Silva (2008) enriquece nossa análise ao sugerir que a diversidade é inerente, seja à natureza ou à cultura. A multiplicidade, por sua vez, é dinâmica. Enquanto a diversidade reitera elementos idênticos, a multiplicidade promove a diferenciação que se abstém de se amalgamar com o idêntico. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre a abordagem em relação à diversidade e à multiplicidade. Os educadores podem considerar como incorporar essa compreensão em suas práticas pedagógicas, promovendo a valorização tanto das semelhanças quanto das distinções. Além disso, podem incentivar a criação de ambientes que respeitem a autenticidade de cada pessoa, ao mesmo tempo em que reconhecem a constante evolução e interação que ocorrem na sociedade.

As perspectivas relacionadas à diversidade possuem uma relevância crucial quando se trata de considerar as abordagens adotadas no contexto escolar. Frequentemente, observamos que a Educação

Especial nem sempre é implementada de maneira congruente com o conceito de educação inclusiva. Isso tem levado a situações em que alunos da Educação Especial são matriculados em escolas ou salas segregadas, salas de recursos sendo convertidas em ambientes de reforço acadêmico, modificações curriculares e outras circunstâncias que não promovem a inclusão.

As estruturas educacionais e os métodos escolares são fortemente influenciados pela busca de padrões e modelos predefinidos. Estes modelos englobam não apenas os estudantes, mas também os currículos, as avaliações e outros aspectos do processo educativo. Qualquer desvio em relação a esses padrões é muitas vezes considerado negativo, com uma visão da individualidade como algo que se conforma a uma unidade única, em vez de reconhecer as múltiplas diferenças presentes. Assim, contemplar tanto a diferença em si mesma quanto a diferença como algo a ser celebrado representa uma inversão da lógica tradicional de categorização. Isso envolve uma visão de cada ser humano como sendo multifacetado e em constante evolução, o que subverte a ideia de protocolos rígidos de atendimento e padrões fixos para pessoas com deficiência. Nesse contexto, a inclusão deve ser abordada sob uma perspectiva anticapacitista, baseada no Modelo Social da deficiência.

Sob essa ótica pós-crítica, a deficiência se transforma em uma manifestação da diversidade e essa diversidade não requer apenas tolerância ou respeito, mas sim a compreensão de que a diferença simplesmente é, independente de preconceitos. Como observado por Silva (2000), a verdadeira inclusão deve ser construída a partir da apreciação da diversidade entre os indivíduos, ao invés de tentar enquadrá-los em identidades fixas.

A MULTIPLICIDADE DO SER E A DIFERENÇA COMO ALGO POSITIVO

Deleuze desafiou a filosofia platônica ao enfatizar o valor da diversidade e ao perceber o simulacro como algo carregado de positividade e potencialidade. Ao sustentar a ideia de que todos nós somos essencialmente simulacros, ele também argumentou que somos seres complexos e, por conseguinte, impossíveis de sermos limitados por definições pré-determinadas. Essa interpretação alinha-se à noção de Deleuze ao Modelo Social da Deficiência, que surgiu como um conceito moldado pela sociedade em oposição ao Modelo Médico da deficiência. Este último enfoca a deficiência como uma característica individual, restringindo a identidade da pessoa à deficiência e contribuindo para a segregação ao direcionar as pessoas com deficiência para escolas especiais. França (2013, p. 60) elabora que:

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens

sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas.

É perceptível, de acordo com as observações de França (2013), que o Modelo Médico da Deficiência, ao direcionar principalmente sua atenção aos elementos biológicos e orgânicos, proporciona uma visão simplista e restringida da deficiência. Ainda que seja inegável que diversas deficiências possam ter suas origens em causas de ordem biológica, essa abordagem negligencia a intrincada interação entre os fatores biológicos, sociais e ambientais que contribuem para moldar a vivência da deficiência, ou seja, ao conceber a deficiência como uma consequência meramente orgânica, o Modelo Médico negligencia o papel fundamental que os fatores sociais desempenham na determinação das desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Desvantagens não são meramente uma decorrência direta da condição física; elas são frequentemente agravadas por barreiras arquitetônicas, atitudinais e sistemas educacionais inacessíveis. Portanto, abordar a deficiência somente do ponto de vista biomédico é inadequado para abranger a realidade completa da experiência das pessoas com deficiência. Além disso, ao propor intervenções unicamente voltadas para o corpo, o Modelo Médico desconsidera o impacto das políticas, da inclusão social e das mudanças de atitudes na vida das pessoas com deficiência. Essa abordagem medicaliza a deficiência, reduzindo-a a um problema que deve ser corrigido no indivíduo, em vez de reconhecer e enfrentar as barreiras sistêmicas que perpetuam a exclusão.

O Modelo Social, por sua vez, compreende que a deficiência não reside no próprio indivíduo, mas sim nas barreiras presentes na sociedade. De acordo com França (2013), a União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (UPIA) desempenhou um papel crucial na formulação da visão da deficiência como um fenômeno de caráter social, resultante de desvantagens ou limitações de atividades originadas pela estrutura social. O autor defende que

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social (França, 2013).

Conforme o Modelo Social, a deficiência é uma característica inerente a cada indivíduo, mas não a que o define por completo. Essa perspectiva se alinha com a filosofia da diferença, que reconhece que todos somos seres únicos e singulares, resultando na ausência de um padrão universal de ser humano. No âmbito do Modelo Social, não é a deficiência em si que limita as pessoas, mas sim as barreiras que existem na sociedade e que impedem algumas pessoas de participar plenamente em diversos aspectos da vida social. Para superar essas barreiras, que podem ser de natureza arquitetônica, tecnológica, comunicacional ou baseadas em atitudes, cabe às instituições escolares a responsabilidade de criar condições de acessibilidade

que se adequem às necessidades educacionais de cada aluno, incluindo todos os alunos sem exceção. Essas condições acessíveis devem ser garantidas em todas as etapas, desde o processo de seleção até a conclusão do curso pelo estudante. Em suma, o foco do Modelo Social está em eliminar as barreiras que dificultam a participação plena de todas as pessoas na sociedade, especialmente no contexto educacional. Para Mello e Nuernberg (2012, p.2)

concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social.

Nessa perspectiva, a concepção de deficiência apresentada na citação destaca a importância de compreender esse fenômeno além do âmbito individual e biológico. Ela aponta para a noção de que a deficiência não é meramente uma característica do corpo, mas é, em grande parte, uma construção social e cultural. Isso significa que a deficiência não se encerra no corpo de uma pessoa, mas é moldada pela produção de normas e valores sociais que definem certas variações corporais como inferiores, incompletas ou sujeitas a correção. A ideia central aqui é que a sociedade cria padrões hegemônicos de funcionalidade e corporalidade, estabelecendo uma norma que muitas vezes exclui aqueles que não se encaixam nesses padrões. A deficiência, portanto, não é uma característica intrínseca, mas sim uma categoria relacional que emerge da interação entre um corpo com limitações físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e um ambiente que não está preparado para acomodar as diversas necessidades desses corpos diversificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se reconhecemos a diversidade entre as pessoas com deficiência, suas singularidades e complexidades que transcendem a própria deficiência, assim como acontece com aqueles que não vivenciam essa condição, então é contraditório adotar abordagens rígidas e predefinidas tanto na pesquisa quanto na prática. Em vez disso, adotar uma abordagem de pesquisa e prática de natureza rizomática, onde as direções são traçadas de acordo com os objetivos da investigação-intervenção, parece ser mais adequado ao trabalhar com pessoas com deficiência. Para embasar esse raciocínio, apoiamo-nos nas palavras dos filósofos que afirmam: "Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem [...] Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla." (Guattari; Deleuze, 1996, P. 83).

A filosofia de Deleuze consiste em desenvolver abordagens alternativas para o ensino e os métodos pedagógicos, visando a realização efetiva da aprendizagem desejada. É essencial questionar a suposição de que o conteúdo ensinado é automaticamente assimilado, uma vez que nem tudo apresentado pelo professor em sala de aula é internalizado por todos os estudantes. É crucial distinguir entre ensinar e aprender: o ato de ensinar é comparável a semear, onde a germinação e crescimento são incertos, enquanto aprender é absorver a semente, promovendo seu florescimento e produzindo algo novo (Gallo, 2011). Portanto, não é uma garantia que o que é ensinado seja sempre aprendido. A aprendizagem requer um processo livre de controle absoluto para acontecer verdadeiramente, pois ultrapassa qualquer estrutura de controle.

Através da teoria de Deleuze e Guattari, acredita-se que é possível superar a perspectiva que enxerga a deficiência como algo único, e em vez disso, compreendê-la como uma característica inerente à humanidade, que interage de forma dialógica com o ambiente social, conforme delineado pelo Modelo Social da Deficiência de Diniz (2012). Esta abordagem valoriza a diversidade intrínseca das experiências das pessoas com deficiência, enfatizando que as trajetórias individuais são compostas por uma variedade de fatores que não seguem um padrão uniforme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de Deleuze, fundamentada no pensamento pós-estruturalista e na ontologia, oferece uma visão crítica das noções tradicionais de deficiência, questionando a categorização simplista e binária frequentemente associada a ela. Sua filosofia destaca a multiplicidade, variação e fluidez como elementos essenciais da realidade, o que leva a uma reavaliação das narrativas sociais que perpetuam estereótipos e marginalização.

No contexto da Educação Especial, as ideias de Deleuze desafiam as abordagens tradicionais que tendem a limitar os alunos com deficiência através de categorizações fixas. Em vez disso, ele convida a repensar as práticas educacionais, valorizando a diversidade e as capacidades individuais. Através dessa lente, é possível criar ambientes educacionais inclusivos e flexíveis, superando barreiras e promovendo uma abordagem mais autêntica e respeitosa em relação à singularidade de cada aluno. Sua abordagem pós-estruturalista e ontológica oferece uma lente crítica e reflexiva para analisar as noções tradicionais de "deficiência" e Educação Especial. Deleuze, ao enfatizar a multiplicidade, a variação e a fluidez como elementos fundamentais da realidade, convida a uma reavaliação das construções sociais que cercam a deficiência.

A aplicação das ideias deleuzianas no campo da Educação Especial desencadeia uma reformulação fundamental das abordagens tradicionais. Através dessa perspectiva, a categorização simplista dos alunos com base em suas deficiências é questionada, dando espaço para a celebração da diversidade e das capacidades individuais. O convite de Deleuze para romper barreiras e estereótipos nas práticas educacionais promove a criação de ambientes inclusivos e flexíveis, onde cada aluno é visto como uma entidade única, transcendendo as limitações impostas por rótulos preconceituosos.

Deleuze implica na conceptualização da educação como um processo fluido, adaptável e diversificado. Nesse sentido, é fundamental que os educadores se engajem em práticas pedagógicas flexíveis, que valorizem as múltiplas potencialidades e experiências dos alunos, ao invés de se prenderem a categorizações estáticas de deficiência. A criação de ambientes educacionais abertos ao diálogo, à experimentação e à colaboração pode fomentar a autodeterminação e a participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento. Além disso, a formação contínua dos professores, incluindo workshops e discussões reflexivas sobre os princípios deleuzianos, pode equipar os educadores com as ferramentas necessárias para implementar estratégias inclusivas que promovam a interconexão das individualidades e estimulem a criatividade no aprendizado. Ao integrar a filosofia de Deleuze no contexto da Educação Especial, as recomendações práticas podem desempenhar um papel crucial na transformação dos sistemas educacionais tradicionais em espaços enriquecedores, onde a diversidade é celebrada e as barreiras são desafiadas em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. B. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. Revista Paralelo 31, Pelotas, v. 15, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997/12946>

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Primeiros Passos).

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Revista Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p. (Pensadores & Educação, VIII).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos à prática. Curitiba: CRV, 2021.

MARINHO, Cristiane Maria. Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

SILVA, T. T. da. (Org.). Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, UMA EXPERIÊNCIA NO QUARTO ANO: COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Giselle Santos, Manuela Lopes Miranda Rodrigues, Ana Beatriz Proccession, Isabela, Andressa Dantas Lázaro, Janayna Gomes de Oliveira

RESUMO

O estudo originou-se em uma escola municipal no Rio de Janeiro, partindo de experiências sobre comunidades sustentáveis e modos de vida indígenas. O objetivo é incorporar cosmologias diversas no cotidiano escolar para ressignificar imaginários sociais. Um projeto pedagógico sobre sustentabilidade é detalhado, focando a crítica ao "mito da sustentabilidade" segundo Ailton Krenak. A abordagem intercultural é fundamentada nas cosmologias indígenas. O conceito de diversidade é discutido, destacando a diferença cultural na prática pedagógica, buscando analisar as práticas escolares e seu potencial de reforçar ou desestabilizar estruturas de poder. Além de refletir sobre o trabalho pedagógico, discutindo a dificuldade de juntar a teoria e a prática devido às demandas do sistema educacional, dentro do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Enfatizamos a importância da formação contínua e da aliança entre universidade e escola para uma prática educativa emancipadora.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Comunidades Sustentáveis, Emancipadora, Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo origina-se em experiências vividas em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro a partir de um trabalho sobre comunidades sustentáveis e modos de vida dos povos originários. Pondo em análise as práticas que circulam nas instituições escolares e seu potencial de reforçar e/ou desestabilizar os lugares de poder presentes no contexto social, o objetivo deste estudo é analisar como podemos incorporar as cosmologias outras no cotidiano das escolas, a fim de ressignificar os imaginários sociais e apontar outras formas de ser e estar no mundo em uma perspectiva intercultural.

Ainda sob essa perspectiva, trazemos também um olhar para a formação de professores - inicial e continuada - em contextos dialógicos entre a universidade e a educação básica. A partir das vivências no Programa de Residência Pedagógica da UFRJ, abordamos as interlocuções entre teoria e prática, tão reconhecidas em trabalhos de autores como Paulo Freire, Antônio Nóvoa e bell hooks, no entanto muitas vezes negligenciadas no meio acadêmico. Vale ressaltar que não nos referimos aqui a qualquer práxis, mas sim a uma ideia crítica, intercultural e decolonial a qual busca superar as imposições de uma sociedade capitalista talhada no racismo, sexismo e na hierarquização de povos e saberes.

Sendo as autoras parte deste cenário, a trajetória da pesquisa e deste artigo não contém neutralidade. Está marcada pelos corpos, deslocamentos, territórios e, principalmente, pelas experiências que se imbricam, de forma que não basta ler Krenak: é preciso inundar-nos dos sentidos e das cosmologias que

este nos apresenta, como forma de re-ver, re-ouvir, re-sentir este mundo, para mergulhar em outras possibilidades de afetos e sentidos como forma de reformular o nosso agora. Nesse sentido, seguiremos o relato com interlocuções teóricas que demonstram como temos caminhado coletivamente, buscando um fazer pedagógico que considere as diversas presenças do cotidiano escolar.

O LUGAR DA REFLEXÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Era início de ano letivo, e nós, nas escolas, tomamos este período para reflexões mais elaboradas sobre as possibilidades de fazeres e o que teceremos no decorrer do ano para alcançar os objetivos com as nossas turmas. Falo de reflexões mais elaboradas, porque a forma de condução atual do sistema de ensino público municipal, em sua forma estandardizada, não nos dá tempo de pensar sobre a elaboração de nossas práticas no dia-a-dia de forma sistematizada, já que seu objetivo expresso nas urgências apresentadas através de e-mails e determinação da secretaria preocupam-se muitas vezes em tabular as ações do processo educativo a fim de compor numericamente a realidade das salas de aula ‘da maior rede de ensino da América Latina’. É neste contexto, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, localizada no subúrbio, que surge a diretriz do projeto pedagógico a qual versaria sobre o primeiro semestre de 2023: a temática da sustentabilidade, baseada nos 17 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) debatidos globalmente pela ONU. O tema chega à escola como norteador para uma reflexão acerca da crise climática e educação ambiental como proposta de preservação do planeta

Entre encontros, cafés e alimentação “fast”, nas salas dos professores de uma escola de tempo integral (turno único) problematizamos a relação entre sustentabilidade e a sociedade do consumo, fundante do Capitalismo. Das nossas ligeiras considerações, concluímos que não seria possível abordar o tema da sustentabilidade, na perspectiva de uma educação transformadora e questionadora da realidade, sem considerar o ‘mito da sustentabilidade’ como nos aponta Ailton Krenak, em seu livro “Ideias para Adiar o fim do Mundo” (2020, p.16). Esta foi a forma escolhida para propor pensar a humanidade que estamos sendo.

Escolhemos as obras “Ideias para adiar o fim do mundo “ (2020) e “ Futuro Ancestral” (2022) para orientar o trabalho com a turma de 4º ano em decorrência do projeto da escola. De acordo com esse projeto, o grupo precisaria desenvolver pesquisas e reflexões a partir do ODS 11 - cidades e comunidades sustentáveis (entre os 17 indicados pela ONU). Decidimos, portanto, que iríamos nos aprofundar no modo de vida dos povos originários.

Em um exercício consciente, não há como pensar uma dinâmica de vida de preservação do planeta prospectando futuros sob a ideia extrativista imposta pela lógica do capital. Nos aproximar do que nos ensinam as cosmologias indígenas e de outros povos os quais resistem em manter outra relação de existência que não a de mercadoria, é de fato lançar-nos a examinar a realidade. Desta forma, o trabalho se fundamentou em uma abordagem que estrutura a prática pedagógica na diferença cultural, tomando como trajetória didática a interculturalidade. As ideias orientadas pelo ambientalista e ativista indígena Ailton Krenak, foram entrelaçadas com demais representações dos povos indígenas apresentadas no cotidiano da sala de aula. Ao longo do texto, estas ideias serão permeadas com outros postulados teóricos que consideram a diferença como potencializadoras de uma educação intercultural.

CONCEITUANDO DIVERSIDADE E DIFERENÇA

“Ter diversidade , não é isso de uma humanidade com o mesmo protocolo . Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.”

(Ailton Krenak, 2020)

Ao apresentar a proposta do projeto pedagógico para turma, disparamos as conjecturas que fizemos no processo de reflexão e planejamento da atividade. Assim indicamos que a nossa investigação seria sobre os modos de vida dos indígenas. Passaríamos a refletir sobre os conceitos trazidos de sustentabilidade e educação ambiental mediatizados pela pesquisa acerca do modo de vida dos povos que lutam para manter suas cosmologias e que têm, por princípio, a vida humana como parte do todo, afastando-se das conceituações que entendem o planeta e seus elementos naturais como mercadoria.

Antes mesmo de avançar nas demais discussões, um questionamento foi motivador de muitas considerações que não se esgotaram: “ É índio ou indígena , tia?”. A questão vinha como forma de reafirmar um debate realizado em outra aula, e que demonstrava a variedade de concepções para representação dos povos originários. A pergunta apontava para os estereótipos do senso comum e para a movimentação crítica na desconstrução dos mesmos, engajada nas discussões sobre “A crise humanitária dos Yanomamis” proposta na aula de uma professora parceira.

É presente no cotidiano das escolas a orientação curricular sob a perspectiva hegemônica eurocêntrica que reforça estereótipos de hierarquização do poder e o paradigma do conhecimento fundamentado na racionalidade ocidental. Sustenta-se assim uma monocultura escolar perceptível nos discursos e disposições de recursos pedagógicos. Portanto, estar atento às narrativas reproduzidas neste

espaço, bem como orientar o trabalho pedagógico sobre referenciais contra-hegemônicos nos possibilita tensionar, revisar e reinventar os imaginários sociais constituídos a partir das reflexões de sala de aula. Para fortalecer esta análise, consideramos importante situarmos os conceitos de diversidade e diferença na perspectiva da didática intercultural, pois estes em termos gerais podem se fundir em sentidos, mas se distanciam quando analisados sob as assimilações e acomodações utilizadas para manter o fluxo do poder. Foi importante diante dos questionamentos das crianças, sobre ser índio ou indígena, situar a resposta nas reflexões sobre os conceitos: diversidade, diferença, igualdade e desigualdade, analisados sob suas ambivalências e sob o viés das narrativas históricas dos povos subalternizados.

Em seu artigo “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” (2011), Vera Candau, pesquisadora no campo da educação e que fundamentalmente nos traz considerações sobre as diferenças nos cotidianos escolares, alerta sobre o termo diversidade ser utilizado para interceder sobre uma política de tolerância e respeito às diferentes culturas, porém de forma essencialista e assimilacionista, onde os diferentes precisam ser integrados a um padrão universalizante. Esta visão encara as diferenças como algo a ser assimilado, como um problema a ser solucionado ou como categoria “fora” do que é o padrão dominante. A atenção está no fato de que, sendo abordada desta forma, a diversidade nos orienta a um protocolo padrão e não ao plural, como nos afirma Krenak, na citação utilizada na abertura desta seção. Portanto, tomar a diversidade no sentido assimilacionista e integralizante é manter as ausências no sentido de viver em sociedade e verificar as experiências de vida, gerando (e mantendo) uma intolerância muito grande àqueles que ainda experimentam o prazer de estarem vivos.

A fim de romper com esta lógica, consideramos o termo diferença cultural situada na prática de sala de aula, articulando a definição que Candau (2011) traz quando afirma:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Desta forma, seguimos contextualizando intencionalmente a resposta sobre “ser índio ou indígena” na contra-história da colonização. A partir da visão dos próprios povos, contamos as suas estratégias para cruzar este pesadelo e resistir até os dias atuais em guerra contra o pensamento colonial, que ainda rememora e pratica o genocídio aos povos originários.

Abordar o livro “Ideias para Adiar o fim do mundo” para nortear o trabalho pedagógico, possibilitou destacar compreensões acerca das diferenças do ponto da cosmovisão plural dos indígenas. Desta forma

situamos este trabalho na perspectiva da didática intercultural, que considera a multidimensionalidade dos fazeres pedagógicos, afastando seu caráter pragmático de transmissão de conhecimentos, e posicionando-o na articulação crítica entre igualdade-diferença, reivindicando o direito à diferença com a exigência de uma cultura educacional mais plural, intercultural, contra-colonial, anti-racista, anti-sexista e contra todas as padronizações que hierarquizam as existências.

Candau (2020) nos informa sobre o crescente uso do conceito de interculturalidade no campo educacional, visível nas produções acadêmicas, programas, projetos, formação de professores e reformas curriculares que expressam políticas públicas pensadas a partir desta perspectiva. Entretanto, a autora nos alerta sobre o caráter polissêmico do termo que recai sobre a redução do mesmo à verificação da presença de diversos grupos socioculturais, sem questionar as imposições das hierarquias nas relações de poder. Assim, legitima-se um caráter descritivo e/ou exótico, que leva à manutenção de estereótipos estigmatizantes dos sujeitos sociais e seus grupos. Para superar este aspecto, considera a interculturalidade crítica uma opção. Para Catherine Walsh (2008, p. 51-52), esta pode ser compreendida como

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar.

Ao afirmar sobre a interculturalidade crítica, Walsh a relaciona intrinsecamente à perspectiva decolonial. Tal perspectiva pode definir-se pelo “questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.” (NETTO, 2018, p.4). Buscamos, então, a ação necessária entre o questionamento das diferentes formas de opressão, pressuposto da decolonialidade, e a agência na prática pedagógica situada na perspectiva da interculturalidade crítica, tendo a escola de educação básica como esteira de movimento-ação.

Desta forma, intencionalmente, optamos por deslocar o sentido da formação dentro das escolas, afastando a ideia de formatar alguém para ser alguma coisa. A ideia é pensar na possibilidade de orientar, ao apresentar experiências que passem pela espontaneidade das aprendizagens, da contemplação do estarmos vivos, do encontro com os tensionamentos produzidos pela materialidade e subjetividades sociais, e nas diferenças decorrentes da existência dos grupos sociais e sua confluência. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser,

introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: “tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado” (KRENAK, 2022, p. 42).

Mediar percursos pedagógicos propostos por uma didática que se situe nas inter-relações socioculturais, reivindicando o reconhecimento à diferença como pressuposto para construção de uma sociedade mais plural, justa e equânime. Reivindicar uma ação no campo da educação baseada na interculturalidade crítica, situa o posicionamento a partir de um deslocamento de olhares, referências e principalmente de sentidos, que passam pela formação docente, mediação dialógica com estudantes e experiências outras nos cotidianos escolares.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E INTERCULTURAL: O QUE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ENSINOU

Segundo Freire (1987), a educação é uma forma de diálogo entre sujeitos históricos e críticos que buscam mudar a realidade em que vivem. A educação, portanto, não pode ser reduzida à mera transmissão de informações ou à imposição de ideologia, mas deve ser um ato de criação e libertação. Nesse sentido, a educação brasileira carrega a marca do colonialismo, que impõe perspectivas eurocêntricas, capitalistas e patriarcais como perspectivas hegemônicas e universais que aprisionam e desqualificam outras formas de conhecimento e de existência. Dada esta situação, surgiu a necessidade de uma educação decolonial que questione e rompa a lógica colonial e reconheça a diferença como uma força criativa e transformadora. Nesse sentido, Soares, Gebara e Martins (2020) afirmam que “a perspectiva decolonial nos estudos da infância se apresenta como uma possibilidade de romper com as estruturas coloniais que ainda operam na produção do conhecimento sobre as crianças e suas culturas”.

Perante o exposto, apresentamos nossa experiência de educação decolonial e intercultural em uma escola pública do Rio de Janeiro no âmbito do programa de Residência Pedagógica da UFRJ. A partir do projeto Comunidades Sustentáveis desenvolvido com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, buscamos abordar as questões ambientais, sociais e culturais que envolvem o tema e reconhecer e valorizar o conhecimento local dos alunos e da comunidade escolar.

É nesse contexto teórico, permeado de constante reflexão e investimento no trabalho docente, que verifica-se a entrada do Programa de Residência Pedagógica da UFRJ na turma. Em meio ao primeiro semestre, com o trabalho sobre comunidades sustentáveis já em pleno andamento, o grupo de quarto ano recebe cinco estudantes de Pedagogia da universidade para viver e construir aquele espaço junto com eles. Partindo de pressupostos teóricos estudados na graduação e constantes debates sobre uma pedagogia

emancipadora e transformadora, vamos para a sala de aula com expectativas e ideais sobre o que encontraremos na prática. Chegar em meio a esse projeto foi uma grata surpresa, pois vimos ali uma demonstração real de novas possibilidades.

Nesse espaço, a teoria abordada na universidade - disposta a formar educadores comprometidos com uma educação decolonial e diferente culturalmente - se confirmou enquanto uma prática constante e possível de ser estabelecida na escola. Toda a preocupação e a construção das atividades oferecidas à turma são carregadas de intencionalidade e conceitos que procuram romper com um padrão europeu colonial.

Desde o início da formação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), temos como base uma ideia de educação que procura continuamente se deslocar de conceitos, ideias e preconceitos do que se tem como padrão historicamente estabelecido. Entendemos que tais fundamentos impactam diretamente na relação social que se constrói entre os/as estudantes e a escola, podendo ter reflexos positivos ou negativos nas suas trajetórias educacionais. bell hooks (2017) aponta a sala de aula como um ambiente essencialmente multicultural, questionando outros educadores sobre a sua própria formação. O pensamento homogêneo branco, patriarcal e ocidental domina os espaços acadêmicos há séculos, logo, é evidente como ele molda as experiências educativas de professores. Nesse sentido, o esforço de construir uma nova pedagogia a qual considere as diversas formas de existência presentes na sala de aula pode ser sim difícil. No entanto, faz-se imprescindível, pois “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (hooks, 2017, p. 63).

Nóvoa (2017) apresenta reflexões importantes sobre a necessidade de construir programas de formação de professores que diminua a distância entre o que se aprende no ambiente acadêmico e a realidade do ambiente escolar no qual irão atuar, valorizando os conhecimentos advindos da universidade, a produção intelectual, investigativa e científica. Ademais, deve-se haver uma articulação nos espaços escolares e universitários que promovam debates, reflexões e atividades os quais englobem políticas públicas relevantes para o ambiente educacional, conhecendo as diversidades culturais nas quais os professores irão atuar. Além disso, a construção deve ser coletiva. Destaca-se a importância de uma casa comum de formação e da profissão, havendo um vínculo entre diversas realidades, considerando universidade, escola, políticas públicas e sociedade.

Ao refletir sobre os processos de ensino tradicionais, Paulo Freire (2019) define-os como “educação bancária”. Sob essa perspectiva, o papel do/da docente seria depositar nos/nas estudantes, que são considerados passivos e acríticos, os conhecimentos de forma hierárquica. As consequências disso se

traduziriam em uma pedagogia opressora, a qual, consequentemente, não reconhece diferentes identidades e possibilidades. Em contraponto, o autor propõe uma educação libertadora, a qual centra-se na igualdade entre os sujeitos e fundamenta-se no diálogo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. (FREIRE, 1967, p. 107)

Nesse sentido, uma das características mais interessantes do projeto de comunidades sustentáveis e de toda a nossa experiência na Residência Pedagógica é a forma como as/os estudantes se envolvem e expressam suas posições sobre as questões propostas. Não são apenas receptores de informação, mas também agentes ativos na criação de conhecimento. Fazem perguntas, pesquisam, discutem e compartilham suas descobertas. A abordagem de potencial decolonial encoraja-os a reconhecer e valorizar as suas próprias identidades, culturas e conhecimentos, assim como a respeitar e aprender com as diferenças. As crianças se tornam protagonistas de suas próprias histórias e aprendizados. Para hooks (2017, p. 56), esse é um objetivo central da pedagogia transformadora: “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir (...)”.

Além de trabalhar as temáticas relacionadas às comunidades sustentáveis, o projeto inclui conteúdos essenciais para o currículo escolar. Este conteúdo é desenvolvido de forma integrada e contextual e busca fazer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento. Uma das atividades empreendidas envolveu a confecção de um bolo com ingredientes associados à culinária indígena. Esta atividade integrou-se com o aprendizado sobre o gênero textual receita, bem como os aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais dos povos indígenas que cultivam esses alimentos. Além disso, a atividade também promoveu a interação entre alunos, famílias e a escola, pois os estudantes compartilharam com seus familiares o que aprenderam sobre os povos indígenas e seu modo de vida. O evento foi encerrado com um lanche coletivo na escola, onde os alunos saborearam bolos e outros alimentos típicos como pipoca, mandioca e frutas. Em outra, desenvolveram a leitura e criação de gráficos e tabelas a partir dos alimentos de origem indígena preferidos pela turma.

Nesse âmbito, a prática pedagógica tem potencial decolonial, pois possibilitou aos alunos compreenderem e valorizarem a diversidade cultural dos povos indígenas e reconhecerem sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Ademais, a atividade incentivou os alunos a refletir sobre suas origens, identidades e relações com o meio ambiente. A educação decolonial e intercultural contribui, portanto, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma

sociedade mais justa, democrática e sustentável. Desta forma, as experiências educativas permitem que os/as discentes aprendam de maneiras mais amplas, diversas e significativas.

A experiência da residência pedagógica e do projeto aqui descrito nos permite vivenciar os desafios e potencialidades da docência nas escolas públicas. Estamos expostas a realidades complexas e diversas que nos obrigam a adotar posturas reflexivas, críticas e criativas. Aprendemos com alunos, professores e colegas residentes; trocamos conhecimentos, experiências e emoções. Que nos possibilita diariamente construir uma identidade profissional baseada na colaboração, comprometimento, justiça social e ética.

CONCLUSÃO

Desta forma situamos o trabalho aqui apresentado e a prática pedagógica cotidiana na perspectiva da educação intercultural, entendendo o limite que temos enquanto sociedade constituída em subjetividades pelo sistema capitalista e a constituição da instituição escolar dentro de uma lógica colonial, a qual se sustenta pela monocultura e homogeneização. A nossa posição é, então, enfatizar uma perspectiva que busca trabalhar a favor das relações entre pessoas, considerando as forças assimétricas de poder que estão colocadas entre os diferentes grupos socioculturais. É pensar a escola como espaço que contém a diferença, e que, portanto, inevitavelmente será espaço de encontros e desencontros culturais. Estes devem ser considerados em reconhecimento ao “outro”, assegurando o direito à diferença, reforçando a capacidade de construir um projeto social em que estas diferenças sejam dialeticamente construídas em respeito à vida digna para todas e todos e a manutenção da alteridade.

Nesse sentido, entendemos que estar conectadas com estudos e pesquisas, seja na formação inicial ou continuada, faz-se fundamental na construção de uma prática educativa verdadeiramente emancipadora que considere as revoluções epistemológicas propostas por Krenak. Da mesma forma, vivenciar o cotidiano escolar, seus conflitos e confrontos, é parte central na construção de narrativas outras, visto que é a partir daquele contexto que surgem questionamentos e demandas os quais guiarão o trabalho docente. Assim, a formação conjunta e contínua, aqui representada pela aliança entre universidade (Programa de Residência Pedagógica) e escola, apresenta-se como um pilar fundamental.

Krenak nos alerta que o futuro não existe, ele é uma prospecção daquilo que fazemos agora. Se mantivermos a atuação hegemônica em prática na educação, sem olhar para o que está ao redor, estaremos amparados em uma narrativa de histórias únicas que não contemplam a pluralidade das existências. Uma prática situada a partir do referencial bibliográfico de Ailton Krenak e a compreensão dos arranjos

pedagógicos enquanto práticas de pesquisa para reconstrução dos paradigmas de conhecimento, configura uma aliança festiva entre mundos com diferentes cosmovisões, mas que, ao se encontrarem, podem nos ajudar a re-examinar a realidade, nos impelindo a agir no agora, buscando as confluências que nos façam aprender com aqueles que vieram antes de nós, em reverência a nossa ancestralidade. Para Freire, "Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também." (Freire, 1997, p. 62). É somente a partir de uma formação crítica e intercultural que podemos caminhar nessa direção, traçando caminhos decoloniais e desejando, em primeiro lugar, uma educação que nos oriente em afetos e sentidos, mais do que em preparação para um mundo de disputas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 70. ed., 2019.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 2, p. 5-21, 2009.

ADS, Soares; GEBARA, TAA; MARTINS, LR O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2: FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE INUNDAÇÕES

Débora Silva da Costa¹, Maria de Fátima Vilhena da Silva²

RESUMO

Este trabalho é parte de um recorte de pesquisa de mestrado e tem por objetivo principal discutir a importância de se compreender a capacidade das comunidades de resistir e recuperar-se perante adversidades ou desastres naturais advindos de inundações. O texto trata de uma revisão bibliográfica com busca no Google Acadêmico e no Scielo, com os principais descritores: “resiliência”; “inundação”; “recuperação” e “resposta ao desastre”. A literatura evidencia que, quando a resiliência da comunidade é observada na necessidade de adaptação e transformação daquela situação que ocorre frequentemente, a sua vulnerabilidade frente a riscos climáticos é afetada não apenas em perdas de materiais físicos, mas também por fatores sociais, econômicos e emocionais. Consideramos, pois, que poderá haver atenuação dos problemas quando houver relação entre resiliência, educação ambiental e políticas públicas, preparando as comunidades para enfrentarem e adaptarem-se a desafios complexos e interconectados, como os riscos e vulnerabilidades às inundações.

Palavras-chave: Resiliência. Risco. Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

A resiliência vai além da mera sobrevivência e resistência física. Ela abrange também a capacidade de adaptação das pessoas ao conviverem com uma determinada e frequente ocorrência de desastre ambiental. Além disso, reconhece-se que o desenvolvimento de competências resilientes implica o cuidado e o comprometimento com a própria vida, não apenas individualmente, mas em conjunto com a comunidade cujo objetivo é comum: superar os desafios.

A área de conhecimento sobre resiliência teve origem na Física, referindo-se ao domínio que determinados corpos exibem ao regressarem à forma original depois de ficarem sujeitos a uma deformação elástica (Souza, 2011). No entanto, Mendonça e Magalhães (2021) enveredam por este estudo envolvendo as ações humanas, e indicam quatro pilares imprescindíveis da resiliência, que são: resistir, recuperar, adaptar e transformar.

O termo “resiliência” vem sendo discutido em muitas áreas, como Ciência dos Materiais, Ciências Sociais, Ecologia, Engenharia, Psicologia, Artes, Literatura, Direito, dentre outras. Neste texto, trazemos a resiliência e a educação ambiental como estratégias educativas e propostas de gestão de riscos nas escolas e comunidades onde as inundações são recorrentes. Essa relação, a nosso ver, poderá ser uma importante iniciativa para desenvolver a capacidade das pessoas de lidarem com as adversidades naturais decorrentes de eventos extremos, como é o caso das inundações no município de Tucuruí.

Conforme Silva Filho, Aires e Santos Junior (2020), no panorama educacional brasileiro ocorre escassez de diversos recursos, sejam eles humanos, estruturais ou financeiros. Quando se trata do ensino relacionado aos riscos dos desastres, como obter resiliência se ele “ainda está engatinhando em sala de aula”? Nessa linha de pensamento, Fajardo, Minayo e Moreira (2010) defendem que se esclareça o sentido da resiliência no contexto escolar porque, nesse contexto, pode-se ressaltar as problemáticas ambientais vivenciadas pela população. Nessa perspectiva, também se torna relevante a definição desse termo (resiliência) vinculada aos problemas de educação, aos sociais, às condutas e comportamentos que deixem as pessoas otimistas para os enfrentamentos. Evidencia-se, assim, nos processos de resiliência uma característica multidimensional: a capacidade de antecipar, resistir, observar, adaptar e transformar frente à gestão dos riscos e desastres ambientais.

Ao desenvolver o tema resiliência durante a pesquisa, notamos que sua abrangência, recorrência e potencial destrutivo sobre as comunidades atingidas por inundações do Rio Tocantins em Tucuruí-PA reúnem a combinação de ameaça e vulnerabilidade a riscos de desastres ambientais, e que a educação ambiental se mostra como mais um aspecto a ser utilizado como estratégia de prevenção e de reação. O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância de se compreender a capacidade das comunidades de resistir e recuperar-se perante adversidades ou desastres naturais advindos de inundações.

RESILIÊNCIA E SIGNIFICADO

A resiliência é analisada sob diversas perspectivas. De modo simplificado, ela pode ser designada como a rápida regressão ao estado inicial após suportar problemas extensos, ou seja, tolera-se mais apreensões e menos inquietações diante de considerável estresse (Mendonça; Magalhães, 2021).

De acordo com Silva et al. (2003), o termo resiliência, em saúde, refere-se à aptidão do ser humano em lidar clara e concretamente com as circunstâncias contrárias ao cotidiano, quando incluem possíveis riscos a sua saúde ou progressão. Tal habilidade pode ser uma atribuição individual, alicerçada pelo convívio do sujeito com a família e o ambiente. Do ponto de vista da defesa civil após desastre, Alexander (2012) e Ferreira (2016) afirmam que a resiliência da sociedade humana na presença de um desastre implica resolução de enfrentamento e preservação da probidade, o que significa usar a força necessária como medida para minimizar as consequências do cenário pós-desastre.

Partindo deste princípio, Walsh (1998) e Silva et al. (2003) dizem que a resiliência é mais do que o simples fato de sobrevivência em situações distintas ou de se esquivar de certas privações; ela caracteriza-

se como desenvolvimento de competências que proporcionam o cuidado e o comprometimento com sua própria vida. Ungar et al. (2008) concordam que resiliência não é exclusivamente a aptidão individual para superar os obstáculos. Todavia, deve ser considerada a habilidade de uma comunidade de indivíduos de suprir os recursos essenciais para criar e assegurar o bem-estar, garantindo oportunidades individuais para obtenção dos recursos de forma significativa para a comunidade.

Dessa forma, a resiliência será compreendida como uma consequência das definições de estratégias socialmente mais saudáveis e como a capacidade das comunidades em proporcionar recursos significativos, oportunidades e acesso de crianças e adolescentes a estes recursos, o que nos permite compreender o que levou à ampliação do conceito de resiliência por Ungar, surgindo, então, o termo *hidden resilience* (a resiliência oculta). Ela está relacionada aos comportamentos específicos associados aos *dangerous*, que são os perigos, e afasta-se dos padrões de *deviant*, de delinquência e desordem (Libório, 2010). Considerando as premissas no que se refere à resiliência, esta é sempre direcionada à situação de que os sistemas observados devem demonstrar a habilidade de opor-se às adversidades e perturbações. Em outros termos, os temores são geralmente voltados para o propósito de persistência e são relacionados às vulnerabilidades identificadas em um meio ambiente desfavorável (Mendonça; Magalhães, 2021).

Diante desta perspectiva, a definição de resiliência vem sendo aceita para evidenciar as preocupações sobre o progresso das comunidades e suas organizações frente aos desastres (Santos, 2016). Deste modo, levando em consideração a urbanidade, essa expressão incorpora conceitos de transição, sustentabilidade, adaptação e vulnerabilidade (Pantaleão; Cortese, 2016). No mesmo sentido, o estudo de Brandão (2009) sobre o conceito de resiliência e suas implicações revela que há uma diversidade de definições, independentemente da área a que esteja atrelado (psicologia, psiquiatria, física, engenharia ou outras): a capacidade humana de vencer; a capacidade de enfrentar, vencer e fortalecer-se; de resistir às adversidades; capacidade de se esquivar, de triunfar, de utilizar emoções positivas. São expressões que compreendem um processo de enfrentamento de adversidades, entre o abalo e a superação, pensando que esta superação envolve um crescimento que supera o estado em que a pessoa se encontrava antes do encontro com a adversidade (Brandão, 2009).

Transpondo para a realidade de Tucuruí, destaca-se a relação entre resiliência e vulnerabilidade das pessoas que vivem em áreas de risco de inundação naquele município. A resiliência refere-se à capacidade dessas comunidades de resistirem e de se recuperarem diante das adversidades e perturbações causadas pelas inundações. Ao serem confrontadas com um meio ambiente desfavorável, as populações em áreas de risco enfrentam vulnerabilidades e expõem-se a situações de maior fragilidade ou suscetibilidade aos danos

provocados pelas inundações. A resiliência, então, torna-se fundamental para que essas comunidades enfrentem os desafios impostos pelas inundações e persistam nas dificuldades, buscando adaptar-se e recuperar-se. A habilidade de opor-se às ameaças de inundações é um fator essencial para a resiliência dessas comunidades, permitindo-lhes resistir e adaptar-se diante das intempéries do meio ambiente onde estão inseridas.

Uma cidade resiliente é onde os desastres naturais são reduzidos, os serviços de infraestrutura são ordenados, cumprindo modelos e códigos de segurança. É uma cidade em que a administração pública se compromete com a segurança das pessoas, toma atitudes de cooperação com os habitantes e busca soluções para prevenir e minimizar os problemas ocasionados por desastres ambientais. Sendo assim, e considerando os diferentes significados, a resiliência é um termo que se aplica ao contexto e mostra-se em constante dinâmica dentro dos campos de estudos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INUNDAÇÕES

A cada dia que passa, verifica-se um panorama de muitas ocorrências climáticas que provocam não somente problemas socioambientais que compreendem a organização global como o risco e a vulnerabilidade dos povos a grandes catástrofes a níveis global e local. A sociedade globalizada traz como resultados mudanças rápidas ou aceleradas no planeta, devido à convivência do ser humano com o meio em que habita ou explora nem sempre estar em equilíbrio.

Dentre as alterações ambientais globais está a privação da diversidade biológica e o desaparecimento de algumas espécies, incluindo alguns ecossistemas e variações nos processos geológicos e hidrológicos. Mendonça (2011) diz que os riscos socioambientais urbanos, como aqueles relacionados aos fenômenos eventualmente naturais e sociais, são os que desequilibram as condições de sobrevivência das comunidades urbanas e são causas de desordem natural e social. A nosso ver, a educação ambiental pode ser uma ferramenta educativa que permita a sociedade entender os riscos desses fenômenos e suas vulnerabilidades a riscos de desastres socioambientais. A compreensão dessas relações e a adoção de medidas preventivas e de gestão de riscos são fundamentais para garantir a prevenção e a capacidade de resiliência da sociedade.

Destacamos que as alterações ambientais globais, como o aquecimento global e os fenômenos climáticos, estabelecem um aumento na vulnerabilidade a toda a humanidade (Almeida, 2010). A vulnerabilidade, conforme Silva (2012), refere-se ao nível de suscetibilidade ou tolerância de um sistema

socioeconômico acerca do impacto sofrido por ameaças e catástrofes naturais, sejam elas tecnológicas ou ambientais. Ele ressalta ainda que o grau de vulnerabilidade é decidido pela conciliação de elementos, que podem ser a consciência dos indivíduos a respeito dos perigos, as condições em que vivem na comunidade e a infraestrutura. Assim, vulnerabilidade é conceituada “em função das ações e do comportamento humano” (Silva, 2012, p. 1).

Pode-se dizer que os riscos estão intimamente ligados à vulnerabilidade urbana e agregados a uma sequência de circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas, dentre outras. Eles indicam diversas situações de exposição e de fragilidade da comunidade aos riscos (Mendonça, 2011). Logo, os impactos oriundos dos riscos que se sucedem em uma determinada população podem deixá-la cada vez mais sujeita a problemas de difícil recuperação, como, por exemplo, as inundações em lugares onde a população vive às margens dos rios e onde não existe o mínimo de saneamento, segurança ao modo de vida nem atendimento à saúde e acesso à educação.

Defendemos a educação ambiental para as populações como alternativa para o gerenciamento de recursos físicos, como infraestrutura e tecnologia, além de trabalhar as dimensões políticas de meio ambiente, as políticas sociais, econômicas e a valorização da cultura. Tal educação, quando adequadamente administrada, envolve aspectos como confiança entre os membros da comunidade, a capacidade de comunicação efetiva e outros fatores que agreguem os interesses comunitários, de modo a acontecer a consolidação dos processos de prevenção, intervenção e resiliência.

Filho, Aires e Santos Junior (2020) enfatizam que, com o propósito de redução dos riscos de desastres nas comunidades, organizações como a UNICEF e a UNESCO admitem que a educação ambiental exerce função importante na redução da vulnerabilidade e na maneira de execução da resiliência. Isso significa que, quanto mais a população estiver adequadamente preparada por meio da educação, da tecnologia e outros processos, maior a chance de otimização de estratégias de encorajamento das populações e melhor será a preparação para compreender e agir em situações estressantes e adversas.

Neste sentido, em se tratando de situações de riscos de inundações, é preciso dispor de objetos teóricos e práticos como apoio, da experiência da população e da percepção ambiental, assim como da “compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema e elaboração de propostas que solucionem ou minimizem os riscos verificados in situ [e que] são habilidades e competências a serem estimuladas ao longo de todo o ensino básico” (Afonoso; Silva; Costa, 2019).

Por esta razão, fazer educação ambiental nas escolas é uma boa prática para que a comunidade resiliente diante do fenômeno ou catástrofe, como as inundações, possa ter uma visão minuciosa dos problemas que se agregam e construa propostas mais arrojadas de práticas ambientais juntamente com outras de prevenção de riscos de desastres.

De acordo com Fajardo, Minayo e Moreira (2010), o professor deve possuir autoconfiança, criatividade, perseverança, entusiasmo, liderança, relacionamento interpessoal e aptidão para desenvolver conhecimentos junto a uma comunidade. A educação na vertente das questões ambientais e da resiliência, de acordo com Antunes (2003), torna-se impulsionadora da resiliência e favorece que o ser humano desenvolva mecanismos de proteção ambiental e individual. Nessas circunstâncias, desde crianças, as pessoas podem obter qualificações importantes para lidar com o ambiente, ter êxito em suas vidas e, conseqüentemente, podem mostrar exemplos com suas próprias práticas de preservação ambiental e de preparação para os desafios.

Pode-se afirmar que a educação requer intensificar e incentivar “a autodescoberta, o autoconhecimento, a automotivação do aluno, ressaltando sua autoestima e potencializando sua imaginação, suas diferentes inteligências e linguagens e a produção individual e coletiva” (Antunes, 2003). Por outro lado, a educação para a resiliência no contexto escolar é um desafio e exige um ato político, uma postura de coragem e de inovação na concretização de objetivos essenciais à formação de pessoas responsáveis e educadas socioambientalmente. Educação ambiental e educação para a resiliência entrecruzam-se quando o tema trata de inundações em cidades resilientes.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

O texto busca mostrar que o processo de educação ambiental e a resiliência têm por bases pilares fundamentais, tais como: compreender, agir, tomar decisões, resistir, recuperar, adaptar e transformar o contexto socioambiental a fim de que as sociedades se tornem mais robustas em termos de conhecimentos e de ações perante os desafios ambientais, ou que saibam como agir diante de desastres naturais ou intervenções antropocêntricas que causam desequilíbrios nos ecossistemas.

Vimos que a capacidade de enfrentar obstáculos está intrinsecamente vinculada à resiliência. Esta capacidade carrega uma característica dinâmica e contínua de aprendizagens e de adaptação às circunstâncias, o que implica preparar as comunidades para lidar com as intempéries em diferentes níveis, regional ou local.

O ser humano, quando encara um ambiente desfavorável e tem conhecimento básico da rede que sustenta este ambiente, torna vital sua capacidade de adaptação e resistência para enfrentar e recuperar-se dos impactos ambientais. Portanto, resiliência e educação ambiental se completam em uma posição de empoderamento coletivo. Em relação às ações educativas para o enfrentamento de inundações no município de Tucuruí-PA, elas (as ações educativas) são muito importantes para que pessoas e comunidades se preparem para enfrentar os problemas socioambientais, recorrendo a seus direitos e deveres, legislações e, ações do poder público, e que saibam minimamente sobre gestão de riscos e impactos ambientais, de maneira que possam construir um futuro mais resiliente e sustentável ambientalmente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. E.; SILVA, L. F. H. S.; COSTA, D. G. Formação de professores e educação geográfica: trabalho de campo autônomo com vistas à identificação de riscos geomorfológicos. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 26-35, set. 2019. ISSN 2178-0463. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54011/1/2019_art_aefonso.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.
- ALMEIDA, L. Q. Vulnerabilidades socioambientais de rios urbanos: bacia hidrográfica do rio Maranguapinho, região metropolitana de Fortaleza, Ceará. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104309>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- ALEXANDER, D. E. Resilience against earthquakes: some practical suggestions for planners and managers. *Journal of Seismology and Earthquake Engineering*, Teerã, n. 13, p. 109– 115, 2012.
- ANTUNES, C. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, J. M. Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações. 136 f. Dissertação - Faculdade de Filosofia em Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Belo Horizonte. 2009.
- FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpGpKSqZWVbwKxt9Smwwz5M/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FERREIRA, K. A. Resiliência urbana e a gestão de riscos de escorregamentos: uma avaliação da defesa civil do município de Santos-SP. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3146/tde-06122016-082329/publico/KarolyneAndradeFerreiraCorr16.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVA FILHO, A. L.; AIRES, M.; SANTOS JUNIOR, W. M. A importância da educação para formação de sociedades resilientes. Tamoios, São Gonçalo, a. 16, n. 3, p. 114-127, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348346847_A_IMPORTANCIA_DA_EDUCACAO_PARA_FORMACAO_DE_SOCIEDADES_RESILIENTES. Acesso em: 9 set. 2023.

LIBÓRIO, R. M. C. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MENDONÇA, F. A. F.; MAGALHÃES, M. T. Q. A palavra é resiliência. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO PARA O PLANEJAMENTO URBANO, REGIONAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL, 9., 2021, Bauru. Anais... Bauru: UNESP/FAAC: FEB, 2021. Disponível em: <https://pluris2020.faac.unesp.br/Paper887.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MENDONÇA, F. Riscos, vulnerabilidades e resiliência socioambientais urbanas: inovações na análise geográfica. Revista da ANPEGE, [S.l.], v. 7, n. 1, n. esp., p. 111-118, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6557/3557>. Acesso em: 3 jan. 2023.

PANTALEÃO, C.; CORTESE, T. T. P. Capacidade de resiliência urbana: estudo de caso da cidade Addis Ababa na Etiópia. Revista de Gestão e Secretariado - GeSec, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 166-189, mai./ago. 2016.

SANTOS, A. M. R. Rede de cidades resilientes em Portugal no contexto das alterações climáticas. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento - Ramo Desenvolvimento Sustentável) – Escola de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Economia Política, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016.

SILVA, C. H. T. Boletim do legislativo nº 25, de 2012: desastres naturais e desenvolvimento sustentável. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242665/Boletim2012.25.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso: em 2 jan. 2023.

SILVA, M. R. S.; ELSEIN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 147-156, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300003>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SOUZA, M. T. S. Resiliência e desastres naturais. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 4-5, julho de 2011. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000300002. Acesso em: 2 jan. 2023.

UNGAR, M.; BROWN, M.; LIEBENBERG, L.; CHEUNG, M. E.; LEVINE, K. Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. Canadian Journal of Community Mental Health, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 1-13, 2008.

WALSH, F. Strengthening family resilience. New York: The Guilford Press, 1998.

Física das Radiações para os anos iniciais de Ensino Médio

Beatriz Balbino Machado¹, Bianca Balbino Machado², Felipe Alexandre Medeiros de Freitas³

RESUMO

Este trabalho trata sobre o ensino das radiações na física, mostrando a importância dela em nosso cotidiano, evidenciando os desafios e as dificuldades para os educadores desta área da ciência. Foi pensando dessa forma que, no ensino da física, principalmente, obtenham desenvolvimento e também vantagens para comunidade, sem ela continuar a ter a mínima ideia do por que e de como essas tecnologias pode e são utilizadas em nosso dia a dia, inclusive para saúde e seus diagnósticos. Grande parte da nossa sociedade utiliza alguns desses desenvolvidos, mas desinformados aos conhecimentos que proporcionaram tais construção. Como forma de abordagem didática no ensino médio, visa verificar a potencialidade do material didático para os professores dessas áreas, para que tais assuntos estejam contextualizados com o cotidiano do aluno e sendo assim, contribuir significativamente para a aprendizagem deste.

Palavras-chave: radiações, ensino, cotidiano.

INTRODUÇÃO

Segundo Wellington Batista em 2008, quando o assunto é física das radiações, é super comum que as pessoas façam algumas associações como, bombas anatômicas usadas em guerras, acidentes ocorridos em usinas nucleares, ao câncer e as inflamações causadas pela radiação por exemplo. Isso se deve em parte aos currículos de ciências aplicados nas escolas, que procuraram através de reformulações a melhoria do ensino em nossas escolas. Essas críticas podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e buscam uma maior atualização do currículo na tentativa de fazer a educação ser voltada para o dia a dia, além de possibilitar ao cidadão o desenvolvimento de habilidades e competências para a sua vida, como estão descritos nos PCNEM:

“Espera-se que o ensino de física, na escola média, contribua para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação”. (Brasil, 1999, p. 229)

Podemos constatar que a Física levada para a sala de aula, tem conceitos e conteúdo para tentar focar em resoluções de exercícios, exercícios esses que são meramente repetitivos, vagos e com quase nada relacionado a vivência dos alunos. Dito isso, vale lembrar que estamos vivendo em mundo arrodado de tecnologias, cuja o desenvolvimento maior está presente na Ciências, e que a física também está evoluindo

¹ Beatriz Balbino Machado.

² Bianca Balbino Machado

³ Felipe Alexandre Medeiros de Freitas.

cada dia mais. Então, por que não trazer tópicos de Física Moderna e Contemporânea (FMC) para sala de aula, em particular, a Física das Radiações, para alunos do nível Médio?

Na pretensão de poder colaborar nessa atualização do currículo escolar, atraindo o jovem para um conhecimento maior da Ciência, e ter uma outra forma de conhecer o mundo ao seu redor, fornecendo mecanismos. Desta forma, é necessária uma proposta de reformulação e inovação dos currículos de Física na escola média. Um currículo novo e atento a um maior aprimoramento dos conhecimentos dos alunos em sintonia com as novas tecnologias.

FÍSICA DAS RADIAÇÕES PARA O NÍVEL MÉDIO

Desde a década de 1990 que muitos estudos vêm sendo feitos em busca de apresentar a Física desenvolvida nos últimos cem anos, chamada de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no Ensino Médio (EM). No Estado do Rio de Janeiro, apenas em 2012 o Currículo Mínimo coloca a FMC como conteúdo obrigatório visando apresentar conceitos que explicam a tecnologia atual. Dessa maneira propostas são formuladas para facilitar, tanto para os professores como para os alunos, fazendo com que o estudante desenvolva uma aprendizagem significativa e útil. Dentre os diversos conceitos desta nova Física, o tema Física das Radiações é relacionado dentro de um tema maior, Energia Nuclear, que deve ser apresentado no último bimestre do segundo ano.

Vivemos em um mundo onde estamos a todo tempo sendo bombardeados pelas mais diferentes radiações, radiações estas que compõem o chamado espectro eletromagnético. Dentro deste espectro as radiações possuem diferentes comprimentos de onda, frequência e energia, características as quais permitem diferenciá-las quanto ao seu caráter ionizante e não-ionizante, sensibilização de nossos sentidos e aplicações das mais diversas em nosso cotidiano.

Desta forma, evidenciamos a importância das radiações em nossas vidas, afinal, parte significativa da luz (radiação eletromagnética visível) recebida por nós é oriunda de reações de fusão nuclear no interior do Sol, e estas favoreceram o surgimento de condições para existência de vida em nosso planeta.

Diante disso, ressaltamos a relevância do estudo das radiações no currículo escolar, não só porque este seja um tema contemplado, mas também pela necessidade de compreendermos os avanços que temos hoje em função da aplicação deste conhecimento do mundo “sem fio”, onde a transmissão das informações ocorre via ondas eletromagnéticas, como por exemplo e já muito utilizado por nós, a transmissão das TVs

e rádios AM e FM, devidos a teologia e seus avanços também temos agora a conexão entre equipamentos como computadores, celulares, notebooks, e muitos outros objetos.

São inexistentes ou poucas, as tentativas de inserção de tópicos relacionados às radiações em nossas salas de aula, talvez seja pelo desconhecimento por parte dos professores acerca desse assunto, ou pela falta de material disponível que possibilitem essa inserção. A inserção de tópicos de Física das Radiações como uma proposta para o nível Médio está centrada na possibilidade de atualização e inovação curricular, trazendo tópicos de uma Física mais contemporânea para as salas de aula onde se pode contemplar um outro mundo, como o das radiações corpusculares e de radiações eletromagnéticas como os raios infravermelhos e raios-X.

O objetivo de trazer uma nova visão da natureza e do mundo das radiações, necessitamos selecionar os conteúdos para a elaboração desta nova sequência didática. Para nos auxiliarmos nessa tarefa, inicialmente consideramos os estudos de Astolfi & Develay (2006). Estes autores apontam que:

“O valor intrínseco de um conteúdo nunca é suficiente para fundar sua inserção didática, mas esta depende também de um projeto educativo que conduz a uma seleção entre as várias possibilidades”.
(ASTOLFI & DEVELAY, 2006, p. 51)

A utilização da sequência didática proporciona uma determinada lógica entre os conceitos, juntamente com a transposição didática que faz com que conceitos discutidos por cientistas possam ser apresentados dentro de sala de aula.

A utilização de experimentos atrai os alunos e os aproxima da Ciência. Indicam a exploração dos limites clássicos, a não utilização de referências aos modelos clássicos e a escolha de tópicos essenciais, como possíveis caminhos a serem seguidos. Colocando a Física Clássica como um alicerce de sustentação para a abordagem dos tópicos da Física Moderna, ou seja, buscando elementos na Física Clássica essenciais para compreensão desta nova Física.

EFEITO DA RADIAÇÕES EM DIFERENTES MATERIAS

O conjunto das radiações eletromagnéticas pode também ser classificado segundo os efeitos de alteração estrutural que provoquem, ou não, em átomos ou moléculas da matéria sobre as quais elas incidam. Nesta perspectiva, as radiações são diferenciadas entre:

Não-ionizantes e;

Ionizantes.

As radiações ionizantes são aquelas que provocam uma ruptura na organização elétrica do átomo ou molécula, arrancando-lhe, com o choque na passagem, um ou mais elétrons de sua estrutura, tornando-o um íon e quimicamente ativo. As radiações ionizantes encontram-se no extremo superior do espectro de frequências, onde encontramos os raios-X, os raios γ (gama) e os raios cósmicos.

As radiações não-ionizantes não provocam tais efeitos. As alterações provocadas são temporárias; os átomos e moléculas atingidos por radiações não-ionizantes permanecem intactos na sua organização eletrônica, quando essas alterações desaparecem pelo retorno ao estado fundamental de energia mínima. As radiações não-ionizantes compreendem desde as ondas de rádio até as radiações ultravioletas.

Efeitos das Radiações Ionizantes e Não-Ionizantes na Matéria, vamos fazer novamente um pequeno passeio pelo espectro eletromagnético, onde tentaremos identificar para cada uma das faixas de radiações ionizantes e não-ionizantes, suas características, recordando suas origens, suas formas de interação com a matéria e os efeitos produzidos por essa interação e, destacando as principais aplicações que nos beneficiam, bem como danos ou prejuízos que nos causem.

APLICAÇÕES DIÁRIA DA RADIAÇÃO

Ondas de Rádio

Nosso passeio começará pelo extremo onde se encontram as radiações de baixa frequência, na direção daquelas, no outro extremo, de frequência mais alta. Ou, o que equivale, em termos de comprimentos de onda, das ondas de maior comprimento de onda para as de menores comprimentos de onda.

As ondas de rádio são aquelas cujas frequências se encontram no intervalo de 10^5 a 10^{10} Hz, que apresentam os maiores comprimentos de ondas do espectro, na faixa de 3km a 3cm e portam energias inferiores a 10^{-5} eV. Elas são geradas por circuitos oscilantes, em transmissores de estações, mas também em grandes corpos no espaço, tais como cometas, planetas ou nuvens de gás gigantes. São ondas deste tipo que trazem até nós os sinais que recebemos nos nossos aparelhos de rádio, TV e telefones celulares. No nível atômico e molecular, as ondas de rádio não provocam efeitos sobre a matéria; o corpo humano, como a maioria dos materiais, é transparente a essas radiações.

Micro-ondas

No intervalo de 10^{10} a 10^{12} Hz estão as micro-ondas. Os comprimentos de onda respectivos situam-se na faixa de 3cm a $300\mu\text{m}$; elas transportam energias de 10^{-5} a 10^{-3}eV . As microondas são geradas por válvulas eletrônicas especiais. Nessa faixa energética encontram-se apenas estados quânticos de rotação e de torsão molecular. Logo, os efeitos que uma microonda provocará em moléculas serão aqueles de girar ou torcionar as moléculas da matéria que recebe a radiação, produzindo calor como resultado destes movimentos. É desta forma que um forno de microondas opera, aquecendo/cozinhando os alimentos. Mas é também pela mesma razão, que microondas são usadas na pesquisa para se obter informações sobre a estrutura de moléculas. A partir da análise dos espectros de rotação molecular é possível se determinar a intensidade das ligações químicas e os ângulos formados por moléculas; Microondas são também usadas para a transmissão de informações porque elas atravessam nuvens, chuva, neve e fumaça; elas são empregadas em radares, sensoriamento remoto e, ainda, em telefonia celular e transmissão de dados informatizados.

Dados: $1\text{ micrômetro } (1\mu\text{m}) = 0,000001\text{ m} = 10^{-6}\text{ m}$.

Raios Infravermelhos

Continuando o passeio, seguem-se as ondas (ou raios) infravermelhas, ou ondas de calor, ou ainda radiação térmica, situadas na faixa de 10^{11} a $4 \cdot 10^{14}\text{Hz}$, com comprimentos de onda entre 1 milímetro e 750 nanômetros e energias na faixa de 0,0012 a 1,65 eV. As ondas infravermelhas são geradas pela vibração ou oscilação dos elétrons das camadas mais externas de átomos e moléculas. Ao interagir com a matéria, as ondas infravermelhas colocam as moléculas em vibração. No cotidiano, as radiações infravermelhas são utilizadas para diversas finalidades: aquecimento/cozimento de alimentos em fornos de restaurantes, nos controles remotos de aparelhos elétricos, na formação de imagens, com câmeras e filmes especiais sensíveis a essas radiações, e em terapias.

Luz Visível

As radiações visíveis, que, identificamos como luz. Em comparação com amplitude total do espectro, a luz ocupa uma faixa muito estreita de frequência, situada entre o infravermelho e o ultravioleta, que vai de $4,3 \cdot 10^{14}$ a $7,5 \cdot 10^{14}\text{Hz}$, correspondente a comprimentos de onda de 750 a 400 nanômetros e a energias de 1,65 a 3,1 eV. A origem da luz está nas oscilações ou transições dos elétrons entre as camadas

mais externas dos átomos. Estas radiações são essenciais para a existência da vida uma vez que propiciam a realização da fotossíntese pelas plantas.

Radiação Ultravioleta

As radiações UV têm frequências entre $7,5 \cdot 10^{14}$ e $3 \cdot 10^{16}$ Hz, que correspondem a comprimentos de onda na faixa de 400 nm a 10 nm e a energia compreendidas entre 1,8 a 3,1 eV. Nesta faixa de energia está o limiar entre as radiações não-ionizantes e as ionizantes. Tal como a luz, as radiações ultravioletas também se originam de transições eletrônicas das camadas mais externas dos átomos. Aquelas de menores comprimentos de onda têm energia no patamar da energia de ionização de muitas moléculas, tornando-se assim muito perigosas, pois provocam muitos danos à saúde. Sua fonte primária é o Sol, mas elas também são produzidas em dispositivos criados pelo homem.

Raios X, Raios Gama (λ) e Raios Cósmicos

Chegando nas radiações ionizantes, que compreendem os raios X, a radiação λ e os raios cósmicos. Devemos lembrar que os raios cósmicos são as radiações de altíssima energia, da ordem de 100 a 1000 trilhões de elétron-volts, que chegam à Terra, vindas do espaço, cujas fontes estão na longínqua constelação Cygnus, situada a 37 mil anos-luz da Terra. Já os raios X e raios λ são ondas eletromagnéticas também muito energéticas, com energias entre 1000 eV a 200.000 eV para os raios X, e maiores que 200.000 eV para os raios gama. São extremamente penetrantes, e diferem um do outro quanto à origem, pois os raios λ se originam dentro do núcleo atômico, enquanto que os raios X têm origem fora do núcleo. Estas radiações interagem com a matéria através do efeito fotoelétrico, pelo efeito Compton ou pela produção de pares, e nesses efeitos são emitidos elétrons ou pares elétron-pósitron que, por sua vez, ionizam a matéria. Para blindagem desse tipo de radiação usa-se chumbo, concreto, aço ou terra.

PROPOSTAS DE ATIVIDADE EM AULA – PAPEL FOTOGRÁFICO

Objetivo:

Compreender a formação das imagens em chapas radiográficas, por analogia, a imagens registradas em papel fotográfico. Esta atividade é uma continuação ao estudo dos raios X que irá favorecer o entendimento da formação das imagens nas radiografias. Formem grupos com 4 alunos e formule sínteses das discussões, baseando-se nas orientações abaixo.

Materiais:

Papel fotográfico.

Materiais transparentes, translúcidos e opacos.

Orientações:

1- Escolha alguns materiais transparentes, translúcidos e opacos.

2- O professor lhe fornecerá papel fotográfico, que é sensível à luz.

3- Coloque os materiais que você selecionou sobre o papel e deixe exposto à iluminação por cinco minutos.

4- Decorridos os cinco minutos, retire os materiais que estão sobre o papel fotográfico e responda:

Todos os contornos das imagens formadas no papel fotográfico têm a mesma nitidez? Quais apresentam melhor nitidez? Por quê?

Há diferença nas imagens formadas pelos materiais transparentes, translúcidos e opacos? Justifique sua resposta.

Como se formaram as regiões claras e escuras no papel fotográfico?

Como se formam as regiões claras e escuras em uma radiografia?

5- Preencher a tabela com as seguintes informações:

Qual a diferença entre as radiações ionizantes e as radiações não-ionizantes? Dê um exemplo de cada uma delas.

Complete a tabela abaixo, preenchendo as colunas de energia, comprimento de onda, dimensões típicas das radiações e a sua classificação como radiações ionizantes ou não-ionizantes.

Tipos de radiação	Energia (E)	Comprimento da onda (λ)	Classificação da radiação	Aplicações em nosso dia a dia
Ondas de Rádio				
Microondas				
Raios Infravermelhos				
Luz Visível				
Raios Ultravioletas				
Raios X				

Professor:	
Ano/série:	
Número de alunos:	
Número de aulas da sequência didática:	02 até 03.
Tema:	Introdução à física das radiações.
Objetivo Geral:	• Apresentar o conteúdo de tipos de radiações, efeitos da radiação no material translucido e mostrar onde se encontra a radiação no cotidiano dos alunos.
Bloco de conteúdo:	Conceitual.
Materiais necessários para a sequência didática:	Power Point, quadro, papel fotográfico, materiais transparentes, translúcidos e opacos.

AULA 1- PAPEL FOTOGRÁFICO (50 a 90 min)
Objetivos específicos
• Compreender a formação das imagens em chapas radiográficas, por analogia, a imagens registradas em papel fotográfico.
Organização da turma
Os estudantes deveram se dividir em grupos com 4 componentes;
Orientações
O professor deve iniciar sua aula apresentando o conteúdo aos alunos, usando a apresentação do Power point, em seguida explicar como será feita a atividade e que será feita ainda em sala com o professor, dividir a sala em grupo e finalizar recolhendo a atividade.
Conclusão
Finalizaremos com uma atividade para que os alunos compreendam como funciona a imagem radiográfica, utilizada para diagnostico de imagem. Facilitando o entendimento dos alunos com uma atividade de baixo custo.
Avaliação
A avaliação será feita a partir da participação do grupo em sala, bem como o desenvolvimento em responder a atividade proposta pelo professor em aula.

PERSPECTIVAS

Espera-se que o professor ao aplicar essa proposta consiga alcançar os objetivos pré-determinados pois, sabe-se que o conteúdo de física das radiações é pouco entendido durante a vida acadêmica do estudante, e principalmente em turmas de primeiro ano no ensino médio. Logo, esperamos que os estudantes

consigam compreender noções básicas de como esse assunto é importante para o seu currículo e seu cotidiano. É válido ressaltar que o intuito desse trabalho é também fazer com que os estudantes percebam a reação dos materiais ao simular radiação na atividade didática aqui proposta. Portanto, o professor ao aplicar essa atividade poderá ter como resultado o que foi mencionado anteriormente. Espera-se também que, ao fazer essa atividade se obtenham um resultado positivo em relação aos alunos, pois a atividade foi proposta para facilitar o entendimento dos mesmos em relação ao conteúdo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.
- SOUZA, W. B. Física das radiações: uma proposta para o ensino médio, XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Curitiba – 2008.
- MUNIZ, M. C. O ensino de física das radiações no ensino médio: Uma proposta de sequência didática, Universidade Fluminense Instituto de Física, Niterói, RJ-2013.
- PERSIRE. Física das radiações: uma Proposta para o Ensino Médio, Núcleo de Pesquisas em Inovações Curriculares, 2017.
- LORIERI, Marcos. Aprender a investigar na educação básica. In: Eccos – Revista científica. Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo: v.1, n. 1, dez. 1999, p. 74.
- OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antônio. Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa “física moderna e contemporânea no ensino médio”. Investigação em ensino de ciência. Porto Alegre. v.5, n.1, março 2000.
- OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antônio. Atualização do currículo de Física na escola de nível médio: um estudo desta problemática na perspectiva de uma experiência em sala de aula e da formação inicial de professores. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, V.18, n.2, p.135-151, ago 2001.
- SILVA, Walkíria Reche. Inserção de tópicos da nova física na estrutura da matéria no ensino médio: uma proposta. Dissertação de mestrado, 2002. Instituto de Física - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ESPECTROSCOPIA ÓPTICA DE BAIXO CUSTO: UMA ESTRATÉGIA PARA A INTRODUÇÃO DE CONCEITOS DE FÍSICA QUÂNTICA NO ENSINO MÉDIO.

Jéssica Santos Monteiro¹, Kelly Krystinne Silva de Meneses², Felipe Alexandre Medeiros de Freitas³

RESUMO: O presente artigo visa discutir a introdução da Física Moderna no Ensino Médio, através do uso de simuladores virtuais. Essa opção deve-se ao fato desta abordagem possibilitar levar aos estudantes a relação que há entre a teoria e a prática. O artigo apresenta um estudo que teve o propósito de fornecer estratégias didáticas como utilizar o simulador Phet Colorado para o melhor entendimento sobre a natureza da luz, relacionando-a a propriedades como frequência e comprimento de onda, e como também, propor a montagem de espectroscópios pelos alunos com materiais de baixo custo, para que entendam sua funcionalidade. Dessa forma, foram propostas duas atividades para a terceira série do Ensino Médio.

Palavras-chave: Física Moderna, Espectroscopia; Experimento de baixo custo, Ensino de Física.

INTRODUÇÃO:

A espectroscopia é um ramo da Física que lida com o estudo da radiação absorvida, refletida, emitida ou espalhada por uma substância. Existem tantos tipos de espectroscopia como existem tipos de radiações. Do ponto de vista histórico, o início da espectroscopia data do século XVII, quando Isaac Newton observou que a luz do Sol continha todo o espectro visível. O termo “*espectro*” foi então empregado primeiramente por Newton nesta época.. No início do Século XIX, já se conhecia a existência da radiação infravermelha (IV) e ultravioleta (UV), de forma que o desenvolvimento de espectrômetros ópticos durante a primeira metade deste período permitiu que numerosos espectros fossem registrados, tais como os das cores de chamas e os das radiações emitidas por gases submetidos a descargas elétricas. Estes conhecimentos possibilitaram o desenvolvimento da teoria atômica e o surgimento da Mecânica Quântica, a qual modificou os rumos da Física durante o Século XX.

Além de sua importância para o desenvolvimento de teorias da Física, os diversos ramos da espectroscopia desempenham atualmente um papel central em investigações científicas e tecnológicas, muitas das quais com foco em aplicações práticas. Técnicas espectroscópicas são usadas por exemplo para a determinação da concentração de constituintes em fármacos e alimentos. Além disso, são empregadas rotineiramente na perícia criminal para identificar substâncias presentes em cenas de crimes e na produção de novos materiais, os quais integram principalmente os dispositivos eletrônicos desenvolvidos hoje.

¹Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

² Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

³ Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

No entanto, apesar de sua importância, a espectroscopia ainda é pouco explorada para o ensino de Física. Devido à sua natureza interdisciplinar, esta técnica tem grandes potencialidades para integrar as áreas de Física, Química e Biologia. Além disso, favorece a inserção de atividades experimentais em ambientes formais de ensino. Considerando seu custo elevado, não é plausível que instituições de educação básica adquiram um espectrômetro comercial. No entanto, como instrumento metodológico pode ser utilizado softwares que ajudem os alunos a perceberem visualmente tais fenômenos. Assim, apresentamos neste trabalho propostas de atividades utilizando o simulador Phet Colorado, e experimento de baixo custo.

2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O USO DA ESPECTROSCOPIA NA SALA DE AULA.

A inserção da Física Moderna na educação básica e sua importância está descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Física, como se observa no trecho mostrado a seguir:

A Óptica e o Eletromagnetismo, além de fornecerem elementos para uma leitura do mundo da informação e da comunicação, poderiam, numa conceituação ampla, envolvendo a codificação e o transporte da energia, ser o espaço adequado para a introdução e discussão de modelos microscópicos. A natureza ondulatória e quântica da luz e sua interação com os meios materiais, assim como os modelos de absorção e emissão de energia pelos átomos, são alguns exemplos que também abrem espaço para uma abordagem quântica da estrutura da matéria, em que possam ser modelados os semicondutores e outros dispositivos eletrônicos contemporâneos. (p. 26)

Nesse sentido, a utilização de um equipamento que congregue óptica e eletrônica, como é o caso do espectrômetro óptico, dá subsídios para a introdução de conteúdos relacionados à Física Quântica, de forma a favorecer o entendimento dos conceitos fundamentais associados à absorção e emissão de energia por átomos (modelos microscópicos). Espectros obtidos com o protótipo construído deixam claras estas ideias, principalmente em relação ao espectro de emissão da lâmpada fluorescente. Considerando o estudo dos materiais semicondutores e dispositivos eletrônicos contemporâneos, como mencionado nos PCNs, nossos resultados mostram que a utilização do espectrômetro óptico em atividades didáticas cria um ambiente propício para a abordar os conceitos de bandas de energia, portadores de carga (elétrons e buracos), dopagem, transição eletrônica, fótons, etc. Em especial, o emprego de protótipo para a investigação da radiação absorvida/emitida por LEDs de diferentes cores pode ser usado em propostas didáticas de forma a evidenciar que a energia da radiação eletromagnética depende de sua cor (de uma forma um pouco mais formal). Além disso, fenômenos ondulatórios, como interferência, difração, refração, formação de imagens, etc. se fazem presentes durante a confecção e aplicação do espectrômetro. Considerando os processos de emissão/absorção, em que a explicação corpuscular é adotada, tem-se uma ótima oportunidade para se tratar da dualidade onda-partícula no contexto da espectroscopia.

Ainda em relação ao mesmo assunto, nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), verifica-se:

Alguns aspectos da chamada Física Moderna serão indispensáveis para permitir aos jovens adquirir uma compreensão mais abrangente sobre como se constitui a matéria, de forma a que tenham contato com diferentes e novos materiais, cristais líquidos e lasers presentes nos utensílios tecnológicos, ou com o desenvolvimento da eletrônica, dos circuitos integrados e dos microprocessadores. A compreensão dos modelos para a constituição da matéria deve, ainda, incluir as interações no núcleo dos átomos e os modelos que a ciência hoje propõe para um mundo povoado de partículas. Mas será também indispensável ir mais além, aprendendo a identificar, lidar e reconhecer as radiações e seus diferentes usos. Ou seja, o estudo da matéria e radiação indica um tema capaz de organizar as competências relacionadas à compreensão do mundo material microscópico. (p. 19)

Em relação às potencialidades associadas à aplicação da espectroscopia no contexto da educação básica, é natural, por exemplo, a investigação da radiação produzida por lasers, bem como a discussão sobre os fenômenos associados à sua produção. Neste caso, uma análise espectroscópica da luz emitida por estes dispositivos torna-se fundamental. Em relação ao tema das radiações e seus diferentes usos, como mencionado nos PCNs, o protótipo desenvolvido traz amplas possibilidades em relação a luz visível, IV e UV. A investigação sobre os espectros de absorção de algumas substâncias, da mesma forma, pode ser empregada no contexto do ensino da interação radiação-matéria, além de exemplificar as potencialidades investigativas da espectroscopia dentro da ciência de materiais.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADES

Objetivo geral: Nessa primeira etapa da proposta, objetiva-se aproximar os estudantes a parte prática do conteúdo de Física, desmistificando a ideia de que tal área se resume a quadro ou aula apenas conceitual, e que é possível utilizar equipamentos de baixo custo e montar experimentos de cunho científico.

Nessa atividade o professor, irá abordar os conceitos das propriedades da luz numa determinada faixa do espectro eletromagnético. Deve-se reforçar, com os alunos, as características do espectro luminoso e as diferenças em função da frequência, comprimento de onda e energia de cada fóton. E assim, a primeira atividade deverá ser realizada com o propósito de facilitar o entendimento do funcionamento do espectro eletromagnético.

4.1 Uso do simulador Phet colorado - Efeito Fotoelétrico.

O Efeito Fotoelétrico é um fenômeno no qual uma radiação eletromagnética, por exemplo a luz, ao atingir uma superfície, geralmente metálica, ejeta elétrons. Os fatores importantes para a ocorrência do efeito fotoelétrico, tais como:

i) A frequência da radiação eletromagnética deve ter um valor mínimo, chamada de frequência de corte;

ii) Diferentes metais produzem fotoelétrons a partir de diferentes frequências de corte.

iii) A emissão de elétrons aumenta com o aumento da intensidade de radiação eletromagnética incidente sobre a placa metálica.

iv) A energia dos elétrons ejetados depende da radiação eletromagnética que incide sobre a placa de metal.

De início, poderá ser abordado pelo professor uma breve introdução sobre o contexto histórico sobre o efeito fotoelétrico. É importante destacar a importância do fenômeno e as implicações tecnológicas que tiveram em nossa sociedade.

Após a explicação sobre o experimento do efeito fotoelétrico, os estudantes podem ser encaminhados ao laboratório de informática para que possam explorar o simulador sobre o experimento, no link:

(https://phet.colorado.edu/sims/cheerpj/photoelectric/latest/photoelectric.html?simulation=photoelectric&locale=pt_BR). Para melhorar a dinâmica em sala, o docente pode separar os alunos em duplas com roteiros para a simulação virtual.

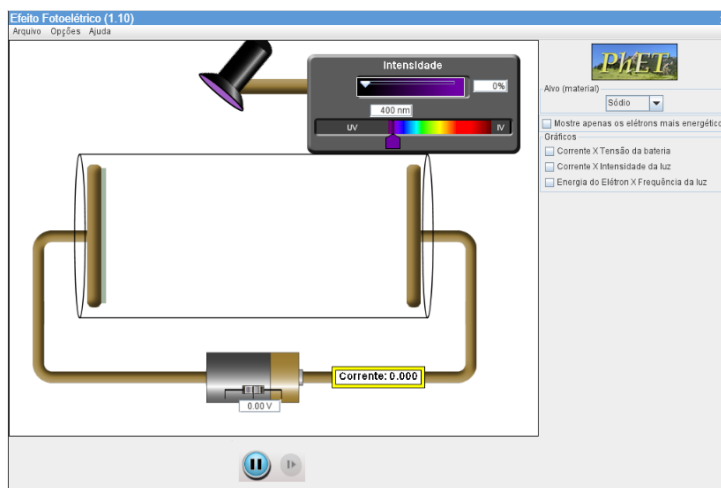


Fig 5. Simulador do Phet Colorado.

ROTEIRO	
Objetivo	
Compreender o fenômeno do efeito fotoelétrico como precursor do desenvolvimento tecnológico do mundo hodierno;	

- Associar o efeito fotoelétrico com a teoria da dualidade onda-partícula.

Instruções

- ✓ Define o material da placa metálica a ser utilizada na simulação.
- ✓ Comprimento da onda deve-se ficar emitida em direção a placa metálica: é diferenciada pelas cores dos fótons que são emitidos.
- ✓ Intensidade da luz: representa o conjunto de fótons que são emitidos pela lâmpada.
- ✓ Diferença de potencial - ddp - (V): caracteriza a tensão que é ajustável entre as placas metálicas. Essa ddp altera a velocidade dos elétrons que são emitidos durante a simulação do efeito fotoelétrico.

1. Escolha a placa composta de Sódio e em seguida, selecione os comprimentos de onda previstos da tabela abaixo. Deve-se variar a intensidade luminosa conforme as sugestões abaixo e anote a palavra OK se os elétrons forem ejetados. Se atente a observar o marcador de corrente conectado à placa que recebe os elétrons e, em caso de ser diferente de zero, registre o valor marcado.

Comprimento de onda da luz.						
nm	cor da luz	10%	20%	60%	80%	100%
720						
610						
580						
520						
480						
380						
300						

2. Quando aumenta a intensidade da luz, há aumento do sinal da corrente? Explique o fato baseando-se no modelo corpuscular da luz que o professor abordou em sala.
3. Relacione o aumento de velocidade dos elétrons com o aumento do comprimento de onda.
4. Coloque o comprimento de onda em 400 nm e veja a diferença marcada pelos valores de ddp. O que é possível observar a esse respeito?
5. Coloque uma ddp em zero, e varie o material da placa.
 - a) Para cada um deles, encontre o valor mínimo do comprimento de onda em que não há emissão.

Zinco	
Cobre	
Platina	
Cálcio	
Magnésio	

b) A mudança no valor da diferença de potencial altera o valor da corrente elétrica registrada no simulador? Comente suas observações.

- Pesquise o que significa a função trabalho e, com sua dupla, faça uma análise das variáveis relacionadas por ela.
- A partir dos dados obtidos para cada um dos metais, qual a função trabalho de cada um deles.

Zinco	
Cobre	
Platina	
Cálcio	
Magnésio	

4.2 Construção de Espectroscópio Caseiro.

Utilizando o Caderno do Professor, como base para a montagem do espectroscópio, os materiais necessários são:

Fita isolante

Fita adesiva comum;

Papel color set preto;

um CD;

Cola e régua;

Estilete e tesoura;

Tubo de papelão

Montagem:

Com o papel color set, deve-se construir um cilindro de 4 cm de diâmetro e de 10 cm de comprimento. Usando um tubo de papel toalha como dispositivo para enrolar o papel.

Fazer duas tampas com abas para o cilindro utilizando o papel preto. Em uma das tampas, usando o estilete, deve-se fazer uma fenda fina de aproximadamente 2 cm x 1 mm.

Na outra tampa, faça uma abertura no centro de mais ou menos 1 cm x 1 cm.

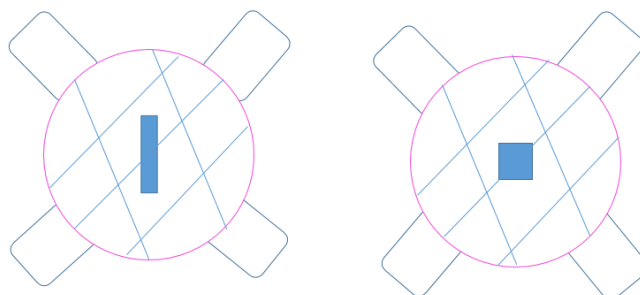


Figura 1. Ilustração da montagem.

- Usando a fita adesiva, retire a película refletora do CD.
- Após retirar a película, os alunos deverão recortar um pedaço do CD com tamanhos de 2cm x 2 cm. Deverão usar preferencialmente as bordas, em que as linhas de gravação sejam paralelas, para que assim, a imagem seja melhor. Deve-se fazer uma marcação no pedaço recortado do CD, para que fique visível a posição das linhas paralelas.

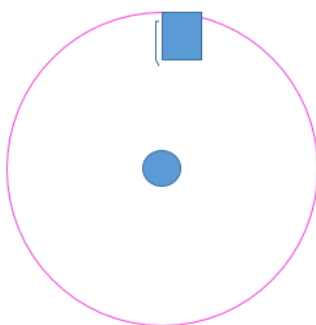


Figura 2. Ilustração para a segunda parte da montagem.

- Colando as tampas no cilindro, deixa-se a fenda alinhada com a abertura. Fixe o pedaço recortado do CD na tampa com a abertura, usando fita isolante apenas nas bordas. O ideal é alinhar as linhas de gravação paralelamente à fenda do espectroscópio, pois assim as imagens que observamos também estarão alinhadas com a fenda.

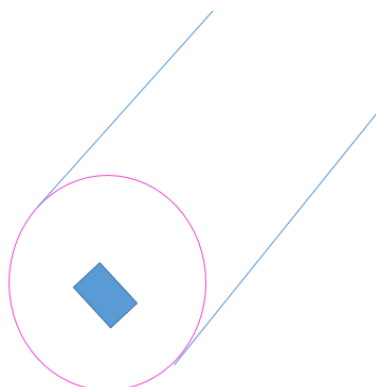


Figura 3. Ilustração do cilindro com a fenda.

- Para evitar que a luz penetre no interior do tubo por eventuais espaços, os alunos deverão utilizar a fita isolante para vedar os pontos de união entre o cilindro e as tampas.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Professora:	
Ano/série:	
Número de alunos:	
Número de aulas da sequência didática:	03
Tema:	Entendimento das propriedades da luz e construção do espectroscópio.
Objetivo Geral:	Apresentar conceitos sobre as características da luz e o espectro visível.
Bloco de conteúdo:	Conceitual e Experimental.
Materiais necessários para a sequência didática:	Projeto, simulador Phet, e materiais para a construção do espectroscópio.

AULA 1 -

TEMPO ESTIMADO DA AULA (180 min)

Objetivos específicos

- Apresentar o phet colorado, simulando a ejeção dos elétrons e relacionando com as propriedades da luz.
- Explicar o espectro visível e a relação das cores com as faixas de comprimento de onda e frequência.

Conteúdos
• Propriedades da luz. • Efeito fotoelétrico • Espectroscópio
Organização da turma
Em fileiras.
Introdução da aula
Iniciar a aula abordando o conteúdo sobre a propriedade da luz.
Desenvolvimento da aula
Relacionar os comprimentos de onda e frequência com as cores do espectro visível.
Recursos necessários
• Projetor; • Simulador Phet Colorado • Materiais para a construção do espectroscópio.
Conclusão
Por fim, o professor deverá auxiliar os alunos na montagem dos espectroscópios em sala.
Avaliação
A avaliação será feita a partir da participação do grupo em sala, bem como o desenvolvimento do espectroscópio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que os professores ao aplicar as duas propostas de atividades consigam observar por parte dos alunos um bom desempenho na resolução das perguntas do roteiro, e entendimento acerca dos assuntos abordados, haja vista que o conteúdo de espectroscopia é pouco entendido durante a vida acadêmica do estudante, e principalmente em turmas do ensino médio. Logo, esperamos que os estudantes consigam compreender noções básicas da natureza da luz, o espectro visível e suas faixas de comprimento de onda e frequência, e como a ejeção de elétrons no efeito fotoelétrico utilizado no simulador difere em relação a mudança da frequência. Ademais, através do uso do experimento de baixo custo e do simulador será possível romper o paradigma do ensino tradicional, pautado somente em livro e quadro. Outrossim, é válido ressaltar que o intuito desse trabalho é também fazer com que os estudantes percebam a relação da Física na realidade hodierna e que os docentes ao aplicar essas atividades poderão ter como resultado o que foi

mencionado anteriormente, mas, deixando claro que pode se fazer necessário uma flexibilização das atividades de acordo com o perfil da turma, o conteúdo a ser trabalho e o planejamento professor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Ciências. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>, acesso em 17 de Julho de 2023.

OSTERMANN, F. Tópicos de Física Contemporânea em escolas de nível médio e na formação de professores de Física. Tese de Doutorado. Instituto de Física –UFRGS. 2000.

KRAMER, Carlos Antônio. Experimento de espectroscopia caseiro para demonstração da Física Moderna no Ensino Médio. Cerro Largo. 2015. 20 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em física) – Universidade Federal da Fronteira do Sul.

MOURÃO, Ireuda da Costa; GHEDIN, Evandro. Formação do professor de química no Brasil: a lógica curricular. In: Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 10, p. 1-16, 2019.

SILVA, Hebert Roberto Araújo; MORAES, Andreia Guerra. O estudo da espectroscopia no ensino médio através de uma abordagem histórico-filosófica: possibilidade de interseção entre as disciplinas de Química e Física. In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Santa Catarina, v. 32, n. 2, p. 378-406, ago, 2015.

MOREIRA, M. A. Modelos Mentais. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 1-39, 1997.

ANDRADE, R. R. D.; NASCIMENTO, R. S.; GERMANO, M. G. Influências da Física Moderna na Obra de Salvador Dalí. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 24, n. 3, 2007.

CARDOSO, S. O.; DICKMAN, A. G. Simulação Computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. Especial 2, p. 891-934, out. 2012.

CAVALCANTE, M. A.; JARDIM, V.; BARROS, J. A. A. Inserção de Física Moderna no Ensino Médio: Difração de um feixe laser. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 16, n.2, p. 154-169, ago. 1999.

SILVA, H. R. A. Física Moderna no Ensino Médio: a espectroscopia na gênese das modernas concepções de Física e áreas afins. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET-RJ, Rio de Janeiro.

SILVA, L. F.; ASSIS, A. Física Moderna no Ensino Médio: Um experimento para abordar o efeito fotoelétrico. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. 2, p. 313-324, ago. 2012.

TERRAZZAN, E.A. A inserção da física moderna e contemporânea no ensino de física na escola de 2 grau. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 209 -214, dez.1992.

BIBLIOTECAS ESCOLARES: AS OBRAS MAIS PROCURADAS E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO À LEITURA

Cristiane Paula Marciniak¹, Lorrana Martins Bertoluci Sena Marques²

RESUMO

Uma das instituições que contribui para a formação de adolescentes leitores é a biblioteca escolar. Neste trabalho, tentamos fazer um levantamento sobre quais são os livros mais procurados pelos alunos nas bibliotecas escolares de três Escolas Estaduais localizadas na cidade de Nova Xavantina. Centramos nas motivações e nos interesses pelos quais o fazem os alunos procurarem a biblioteca. Por último, lançamos ainda um olhar sobre as atitudes dos professores em relação à biblioteca da escola, seus incentivos e a sua participação na construção do hábito de ler dos alunos.

As preocupações da sociedade, em geral, e do poder político, em particular, com as questões ligadas à literatura e com o papel da leitura na atualidade, relacionado com a falta de hábitos e de práticas de leitura da população brasileira, encontram-se subjacentes ao lançamento da rede de bibliotecas escolares no Brasil, como uma forma de incrementar a leitura pública.

Assim, o lançamento da rede de bibliotecas escolares vem de algum modo consagrar a importância que este recurso educativo tem na formação de crianças, adolescentes e jovens leitores, na medida em que proporciona aos usuários, dentro da escola um outro espaço para leitura e para acesso a todo o tipo de informação, com os mais diversos meios e materiais de acesso a essa informação.

“Atualmente, a tendência aponta para a biblioteca escolar como sendo o centro de recursos multimídia da escola, onde marcam presença os materiais impressos, mas também os audiovisuais e os informáticos, suportes para a transmissão da informação, numa sociedade marcada pelas transformações tecnológicas e aberta para o futuro (SOBRINO, 2000).”

A biblioteca, segundo Veiga (2001), deve ser percebida como uma unidade orgânica da escola, integrando-se as suas atividades no projeto educativo da própria escola e deve constituir-se como um recurso básico do processo educativo, desempenhando um papel fundamental em diversos domínios como, entre outros, a aprendizagem da leitura, o fomento do prazer de ler ou a promoção de hábitos de leitura.

A atitude do professor face à biblioteca da escola influencia certamente a atitude dos alunos. Assim, consideramos que o professor deve ser o modelo, tendo por isso de frequentar a biblioteca da escola, e acima de tudo utilizar e recomendar as obras aos seus alunos com clareza e, sobretudo com uma imensa satisfação.

¹ Escola Estadual Ministro João Alberto – Nova Xavantina - MT

² Escola Estadual Coronel João Nepomuceno de Medeiros Mallet – Nova Xavantina - MT

No entanto, Calixto (1996) não deixa de alertar para a necessidade de todos os professores incentivarem e encaminharem os alunos para a utilização da biblioteca, como uma atividade fundamental, e dos próprios professores se aperceberem da exigência absoluta de boas bibliotecas escolares.

O professor deve ser um interlocutor competente e deve ousar na escolha e na aproximação dos livros aos alunos leitores. O docente tem acima de tudo de ser ele próprio um leitor, tem de estar informado e ler as obras literárias para os jovens.

Muitas vezes o que provoca o esvaziamento das Bibliotecas escolares, além do desinteresse dos discentes pela leitura, é a indiferença do professor pelos materiais literários disponíveis, fazendo com que os alunos não procurem por si só e nem por indicação e estratégia de ensino do professor.

OBJETIVOS

Investigar o motivo da evasão das bibliotecas escolares, levando em conta as obras mais procuradas pelos alunos e a influência do docente na movimentação da Biblioteca.

Conhecer os interesses literários nos empréstimos realizados dentro da Instituição.

METODOLOGIA

O levantamento de dados foi realizado de forma quantitativa e qualitativa com base nos registros dos sistemas de três bibliotecas escolares: Escola Estadual Coronel João Nepomuceno de Medeiros Mallet; Escola Estadual Juscelino Kubistchek e Escola Estadual Ministro João Alberto; localizadas na cidade de Nova Xavantina.

Após os levantamentos e análises referentes às saídas em forma de empréstimos de livros e às áreas de conhecimentos aos quais estes livros pertencem, foram procurados os docentes para conhecer as estratégias de incentivo a movimentação da Biblioteca localizada dentro do âmbito da escola.

Com base nos dados e nas entrevistas realizadas com os professores das áreas de conhecimento que se destacaram pelo maior número de empréstimos de livros, tecemos resultados e discussões que nos permitiram considerar estratégias pedagógicas que influenciam no hábito da leitura e na utilização da Biblioteca escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escolas pesquisadas atendem à crianças, jovens e adultos, ofertando o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e também a modalidade EJA (Escola de Jovens e Adultos).

A Escola Estadual Coronel João Nepomuceno de Medeiros Mallet possui uma boa estrutura e dispõe de um acervo bibliográfico riquíssimo em livros da Literatura Brasileira, Portuguesa e Inglesa. A biblioteca funciona todos os períodos (matutino, vespertino e noturno) e dispõe de três funcionários para se manterem em atendimento específico aos empréstimos, facilitando assim, o acesso as obras. Os maiores frequentadores são alunos que pertencem a faixa etária de 12 à 15, e são estudantes do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental.

Analisando a procura de livros nesta escola, percebemos que as maiores saídas referem-se aos livros de Literatura Brasileira. Cerca de 80% dos livros emprestados semanalmente aos alunos, são por incentivo da disciplina de Língua Portuguesa, pois a professora indica as obras e usa como estratégia uma avaliação oral em que o aluno expõe a sua leitura e as suas considerações.

Na Escola Estadual Juscelino Kubistchek, as movimentações da Biblioteca restringem-se apenas aos alunos do Ensino Médio, já que a escola não dispõe do Ensino Fundamental. Com base nos dados dos funcionários responsáveis em controlar os empréstimos, a maior saída de livros, em torno de 72%, são os Literários, da Literatura Brasileira e Portuguesa.

Em conversa com os professores de Língua Portuguesa, entendemos que toda essa procura de livros de Literatura, seja da Brasileira ou da Portuguesa, é entendida pelas exigências da grade curricular do Ensino Médio, que institui como necessária a leitura de bons e renomados livros. Eles dão ênfase à necessidade de se precisar dessas leituras literárias num futuro vestibular em que os estudantes podem se submeter.

A Escola Juscelino Kubitscheck também dispõe de funcionários dedicados exclusivamente ao atendimento da Biblioteca e que são encontrados nos três períodos do dia, ou seja, de manhã, à tarde e a noite,

E por último, a Escola Estadual Ministro João Alberto, que atende seus alunos no turno matutino e vespertino e não dispõe de um funcionário exclusivo no atendimento da Biblioteca.

A Biblioteca da Escola Ministro João Alberto é pequena e limitada em obras Literárias. A direção informou que a implantação da Biblioteca é recente, e que o Governo Estadual ainda está construindo o acervo bibliográfico e permitindo a contratação de um funcionário exclusivo, já que a atendente que realiza os empréstimos e o controle dos mesmos, na verdade, é lotada na função de apoio educacional.

Percebemos que os maiores empréstimos realizados na escola dessa limitada Biblioteca, refere-se a livros da disciplina de História e Geografia, da área de Ciências Humanas.

As duas professoras que detêm o maior número de aulas destas disciplinas, informaram que esses dados são frutos de um trabalho de incentivo a leitura que é realizado no momento de suas aulas, e que suas estratégias pedagógicas baseiam-se em entusiasamá-los, informando o enredo principal e despertando o interesse integral pela obra.

CONCLUSÕES

Analisando as informações podemos considerar, com exceção da última, que as escolas estão com suas Bibliotecas preparadas para atender às necessidades de leitura de seus alunos.

Podemos perceber claramente a influência dos docentes e das suas estratégias de ensino no que tange o incentivo da leitura. Quando o professor se preocupa com o hábito de ler e reconhece isso como de suma importância, ele encontra meios de promover a circulação de seus alunos no mundo dos livros.

Quando a saída de um tipo de livro se destaca mais do que a de outro tipo de livro, percebemos que ainda não há um compromisso, ou talvez uma atenção maior por parte de outras disciplinas. Cabe ao profissional da docência encontrar didática e entender que ler é um compromisso de todas as disciplinas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida aos autores.

A todos da E.E. João Nepomuceno de Medeiros Mallet, da E.E. Juscelino Kubistchek e da E. E. Ministro João Alberto pela paciência, pelo envolvimento e pela transmissão de dados, em especial aos docentes, que cederam seu precioso tempo para colaborar com as discussões deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CALIXTO, José António. A biblioteca escolar e a sociedade da informação. Lisboa: Caminho, 1996.

SOBRINO, Javier García (Org.). A criança e o livro. A aventura de ler. Porto: Porto Ed. 2000.

VEIGA, Isabel (Coord.) et al. Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese. 2.ed. Lisboa: Ministério da Educação. 2001.

POTENCIAL TRANSFORMADOR DE UM APLICATIVO DE LIBRAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL PARA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Tamires Maria Tozze Martins¹, João Paulo Marques Rodrigues Junior², Elvio Gilberto da Silva³

RESUMO

A formação de professores em Libras (Língua Brasileira de Sinais) é crucial para promover a educação inclusiva e acessível a estudantes surdos. A abordagem inovadora do ensino de Libras por meio de aplicativos oferece oportunidades únicas para os educadores desenvolverem habilidades de forma dinâmica, melhorando a comunicação com os alunos. O aplicativo, adaptável a diferentes estilos de aprendizagem, personaliza o processo de ensino, tornando-o mais eficaz. Este trabalho tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação de professores, incentivando a adoção de soluções inovadoras para uma educação mais inclusiva. Apresentaremos um aplicativo específico desenvolvido para auxiliar o ensino de Libras, promovendo assim uma educação acessível e inclusiva para estudantes surdos. Além disso, o aplicativo é versátil e adequado para todas as faixas etárias. Esperamos que essa ferramenta proporcione uma experiência de aprendizado dinâmica e personalizada, capacitando os professores e promovendo uma sociedade mais inclusiva para todos.

Palavras-chave: aplicativo, ensino, libras.

1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como a língua das pessoas surdas por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Conforme o próprio nome sugere, a Libras é específica do Brasil, assim como a Língua Portuguesa.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

De acordo com o parágrafo único da Lei de Libras, entende-se por Libras a forma de comunicação e expressão visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizada por comunidades de pessoas surdas no Brasil. A Libras é um idioma completo, comparável ao inglês, francês e espanhol, mas baseia-se em elementos visuais em vez de sons.

Todas as línguas de sinais, incluindo a Libras, utilizam sinais específicos para representar cada palavra, tornando incorreto classificá-los como simples gestos ou mímicas. Essas línguas seguem regras gramaticais próprias e são conhecidas como gestual-visual, pois a comunicação é transmitida através das mãos por meio dos sinais, enquanto os olhos desempenham o papel de receptor. Essas línguas diferem das

¹ UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração

² UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração

³ UNISAGRADO – Centro Universitário Sagrado Coração

línguas orais-auditivas (usadas pelos ouvintes), em que a voz é o meio de emissão e os ouvidos atuam como receptores.

A Libras é direcionada para pessoas surdas, surdo-cegas e até mesmo para pessoas surdas que não possuem braços. Para pessoas surdas, a compreensão ocorre visualmente, por meio dos sinais direcionados a elas. Já as pessoas surdo-cegas utilizam o toque para compreender a mensagem, segurando as mãos do emissor (a pessoa que faz os sinais). Aquelas que são surdas e não possuem braços ou mãos podem adaptar a comunicação usando os pés para fazer os sinais.

Além das pessoas surdas, a Libras pode ser aprendida e difundida por intérpretes de Libras, que são pessoas ouvintes especializadas em trabalhar com indivíduos surdos. A profissão de Intérprete de Libras foi reconhecida pela Lei nº 12.319/2010 e, apesar de ainda estar em crescimento, é regulamentada por essa legislação. Esses profissionais são capacitados para realizar a interpretação entre a Língua Portuguesa e a Libras, seja em modalidade simultânea ou consecutiva (BRASIL, 2010).

2 METODOLOGIA

O aplicativo, intitulado “Aprendendo Libras” pelos seus criadores, tem como objetivo destacar a importância do aprendizado de Libras, pois essa língua desempenha um papel fundamental na inclusão e comunicação com a comunidade surda. O aplicativo oferece uma experiência interativa e efetiva para o aprendizado da Libras, permitindo que os usuários desenvolvam habilidades de comunicação com pessoas surdas, tornando suas interações mais inclusivas e participativas na sociedade.

O desenvolvimento do aplicativo foi realizado por uma dupla de estudantes do segundo ano do curso de Ciência da Computação, na disciplina prática “Programação de Computadores”, sob a orientação e supervisão do Prof. Dr. Elvio Gilberto da Silva. Os estudantes criadores do aplicativo são: Tamires Maria Tozze Martins e João Paulo Marques Rodrigues Junior.

O “Aprendendo Libras” foi desenvolvido utilizando o “.NET Framework”, uma plataforma única para o desenvolvimento e execução de sistemas e aplicações. Todo o código gerado para o “.NET” pode ser executado em qualquer dispositivo que possua um *framework* dessa plataforma. Nesse projeto, a linguagem de programação utilizada foi o C#, uma das principais linguagens compatíveis com o “.NET Framework”. Além disso, utilizamos o “Autodesk SketchBook 2”, uma poderosa ferramenta de desenho profissional, conhecida por sua simplicidade e facilidade de uso, que foi empregada para criar todas as imagens que integram o aplicativo em questão.

O aplicativo foi projetado e desenvolvido para ser executado em computadores desktop ou notebooks com sistema operacional Windows, considerando que a grande maioria dos usuários domésticos utiliza o Windows como plataforma padrão em seus dispositivos. Essa escolha foi fundamentada na busca por garantir a maior acessibilidade possível aos usuários e atender à demanda mais ampla do mercado. A familiaridade e a ampla adoção do sistema operacional Windows pelos usuários também contribuem para uma melhor experiência de uso do aplicativo, proporcionando uma interface mais intuitiva.

O “Aprendendo Libras” proporciona aos usuários uma ferramenta eficaz para aprender a Língua Brasileira de Sinais, promovendo a inclusão e facilitando a comunicação com a comunidade surda.

3 RESULTADOS

A seguir, apresentam-se os resultados provenientes do desenvolvimento desta proposta. Na Figura 1, é exibida a tela inicial do aplicativo.

Figura 1 – Tela inicial do aplicativo.

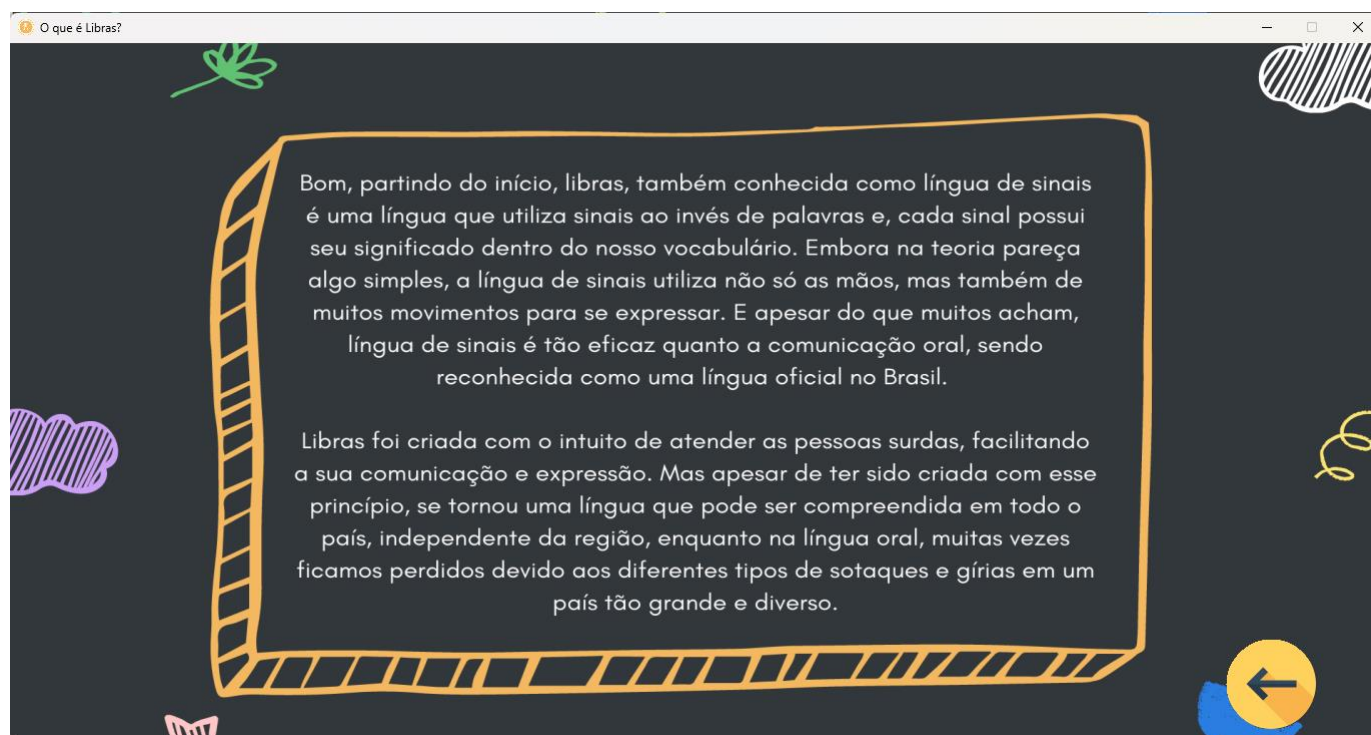


Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Figura 1, pode-se observar a tela inicial do aplicativo “Aprendendo Libras”, onde um menu com 6 opções é apresentado. A seguir, detalharemos cada uma dessas opções:

“O que é”: Ao clicar neste botão, é apresentada uma breve descrição sobre o que é a Libras, e um botão com a imagem de uma seta para retornar à tela anterior. A Figura 2 ilustra este contexto.

Figura 2 – Tela explicativa sobre Libras.



Fonte: Elaborada pelos autores.

“História”: Seguindo o padrão da tela anterior, ao clicar neste botão, é apresentada a história da Libras e um botão com a imagem de uma seta para retornar à tela anterior. A Figura 3 ilustra este contexto.

“Jogo da Memória”: Nesta tela, é apresentado o jogo da memória. As imagens utilizadas são os próprios sinais da Libras. Os jogos de memória são uma excelente oportunidade para melhorar as habilidades cognitivas. Neste aplicativo em específico, aprende-se a reconhecer os sinais por meio da posição da carta. Além disso, também proporciona estimulação visual e atrai a atenção. Além das cartas apresentadas, a tela ainda exibe um contador de movimentos, o qual computa quantos movimentos o usuário precisa fazer para formar os devidos pares, além de um botão para voltar. A Figura 4 retrata este contexto.

Figura 3 – História da Libras.

HISTÓRIA

A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada na comunicação dos surdos no Brasil. A linguagem foi desenvolvida durante a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos no século XIX. Em 1855, d. Pedro II convidou para o Brasil um professor francês que se chamava Ernest Huet para que ele iniciasse a educação de surdos no Brasil.

Ernest Huet era surdo desde os seus 12 anos de idade, sua atuação no Brasil iniciou - se quando foi fundado, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos - Mudos, instituição que atualmente é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos ou Ines. Ernest foi o pioneiro em nosso país para a educação de surdos, mas inicialmente não teve muitos alunos. O trabalho de Huet permitiu que uma língua de sinais própria de nosso país fosse desenvolvida.

O sistema de ensino implantado por Huet no Brasil predominou até o começo do século XX. A partir da Nova República, sobretudo depois da virada do século XXI, a comunidade surda conquistou importantes direitos. Uma conquista muito importante deu - se com a Lei nº 40.436, de 24 de abril de 2002, que determinou que a Libras deve ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e que o poder público deve fornecer meio para o uso e difusão da Libras no Brasil.

No âmbito educacional, a educação de todos os brasileiros foi reconhecida como um direito na Constituição de 1988, e isso abriu espaço para que leis fossem regulamentadas para garantir o acesso do surdo a uma educação pública e de qualidade. Assim, por exemplo, ao aluno surdo ficou garantido, por lei, o direito de um acompanhamento especializado, o que é importante para garantir a inclusão dessa comunidade.

Algumas datas importantes:

- 2004: Lei que determina o uso de recursos visuais e legendas nas propagandas oficiais do governo;
- 2008: Instituído o Dia Nacional do Surdo, comemorado em 26 de Setembro, considerado o mês dos surdos;
- 2010: Foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras;
- 2015: Publicação da Lei Brasileira de Inclusão(ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), que trata da acessibilidade em áreas como educação, saúde, lazer, cultura, trabalho etc.;
- 2016: Anatel publica resolução com as regras para o atendimento das pessoas com deficiência por parte das empresas de

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 4 – Jogo da Memória.

Jogo da Memória

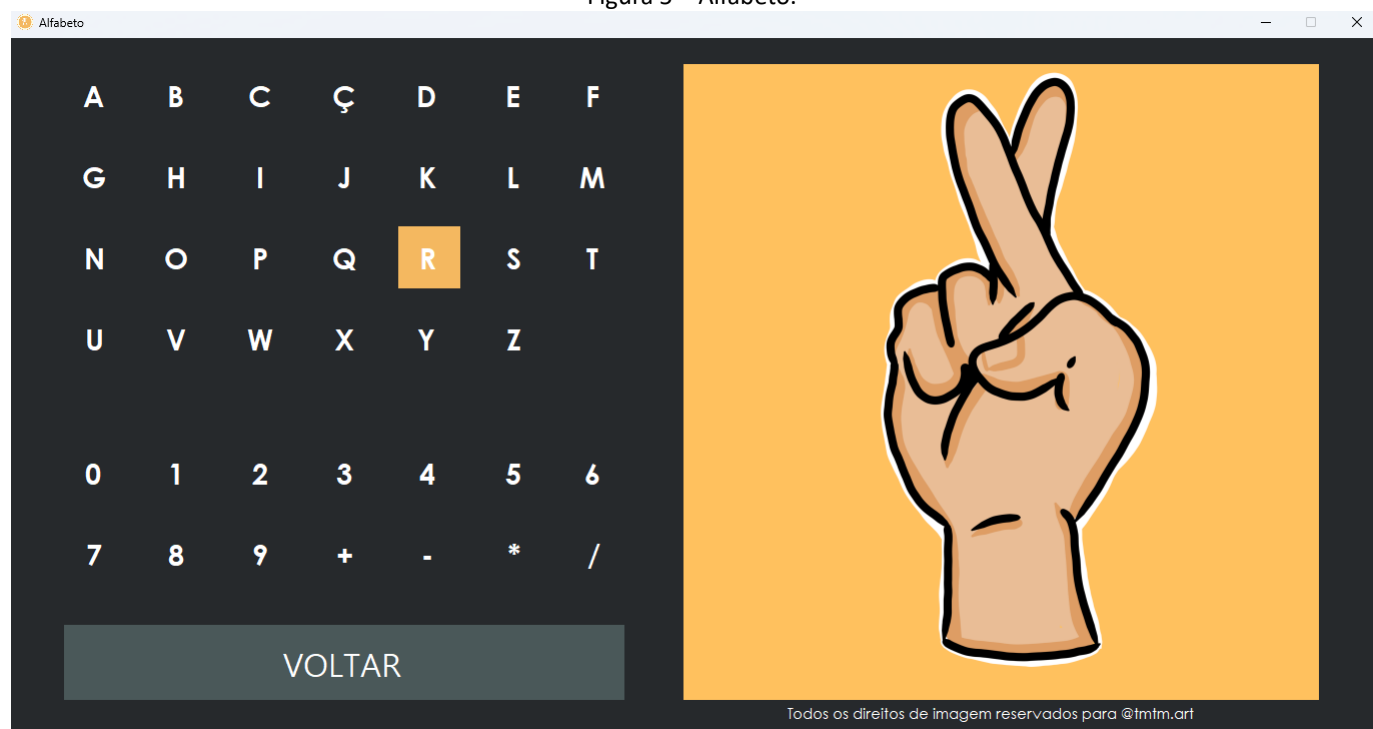
MOVIMENTOS: 2

VOLTAR

Fonte: Elaborada pelos autores.

“Alfabeto”: Nesta tela, são apresentadas as letras do alfabeto, os dígitos, alguns caracteres especiais e o botão de voltar. Ao clicar no caractere desejado, é exibido na tela o símbolo correspondente em Libras, conforme ilustra a Figura 5.

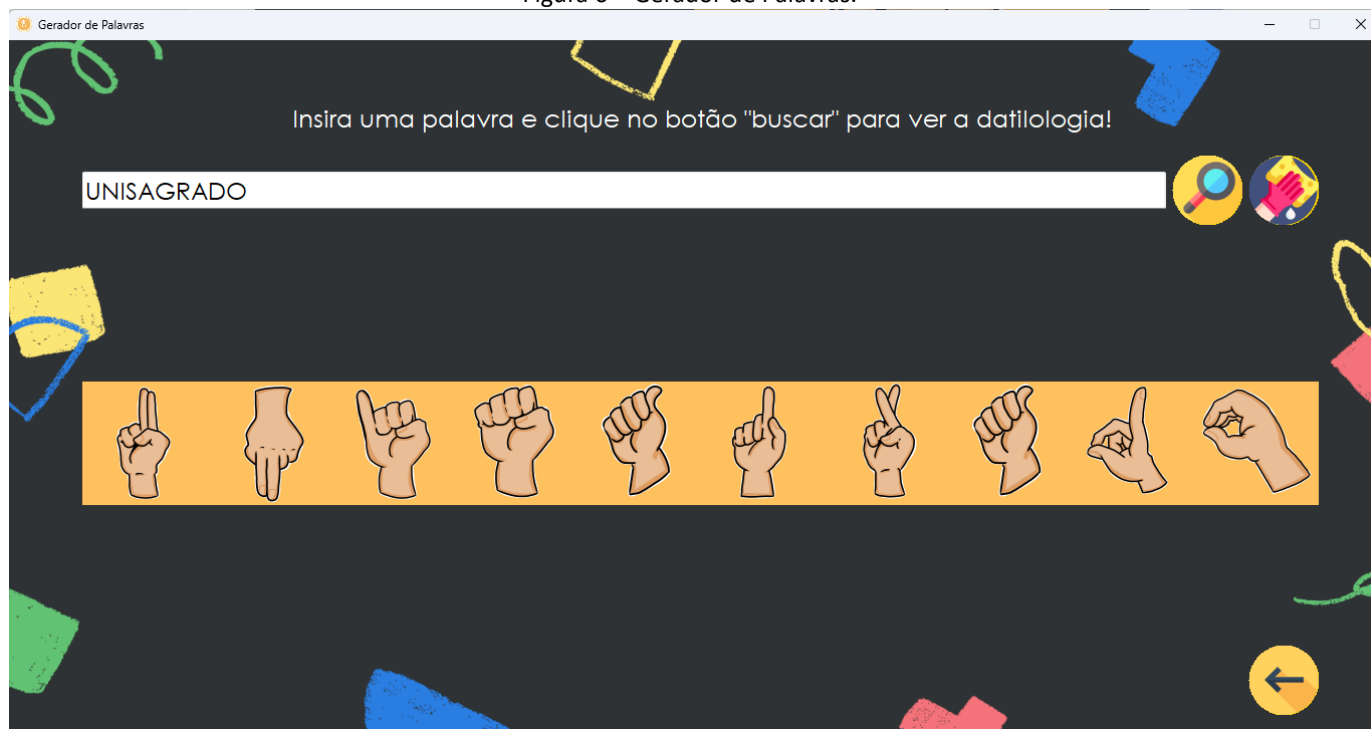
Figura 5 – Alfabeto.



Fonte: Elaborada pelos autores.

“Gerador de Palavras”: Essa tela tem a função de capturar a palavra digitada e gerá-la em Libras. Para isso, basta que o usuário digite uma palavra de até 15 caracteres e, em seguida, clique no botão identificado por uma lupa ao lado do campo de digitação. A palavra será gerada conforme pode ser observado na Figura 6. Para gerar uma nova palavra, basta clicar no botão representado por uma mão com um apagador, ao lado da lupa. Esta tela, assim como todas as outras também possui o botão voltar.

Figura 6 – Gerador de Palavras.



Fonte: Elaborada pelos autores.

“Jogo da Força”: Nesta tela, os jogadores podem desfrutar do tradicional jogo da força em Libras. Como ilustrado na Figura 7, o jogador pode acompanhar a quantidade de erros cometidos. Para participar, o usuário deve decifrar cada sinal em Libras e clicar no botão correspondente exibido logo abaixo. A cada clique, o número de tentativas restantes é decrementado, começando com um total de 7 tentativas, o que pode ou não incrementar o número de erros cometidos.

É relevante destacar que o jogo da força apresenta três níveis de dificuldade: fácil, médio e difícil. Os níveis de dificuldade variam na quantidade de erros que podem ser cometidos (fácil - 7 erros, médio - 5 erros e difícil - 3 erros). As palavras são geradas de forma aleatória a partir de um banco de 200 palavras atualmente disponíveis.

Por fim, a tela também conta com o botão "voltar", representado por uma seta para a esquerda, para retornar ao menu anterior.

Figura 7 – Jogo da Forca.



Fonte: Elaborada pelos autores.

E, para concluir, a Figura 8 retrata a tela inicial, onde tem-se o botão "sair", representado por uma porta aberta. Ao clicar nele, uma caixa de diálogo é exibida questionando o usuário se ele realmente deseja sair do aplicativo.

Figura 8 – Encerrando o Aplicativo.



Fonte: Elaborada pelos autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Libras para professores é crucial para alcançarmos uma educação inclusiva e acessível a estudantes surdos. Os aplicativos inovadores proporcionam oportunidades únicas para o desenvolvimento dinâmico das habilidades dos educadores, aprimorando a comunicação com os alunos. Este trabalho busca contribuir com a formação dos professores, incentivando a adoção de soluções inovadoras para uma educação mais inclusiva.

Apresentamos um aplicativo desenvolvido para auxiliar o ensino de Libras, promovendo uma experiência de aprendizado personalizada e dinâmica para estudantes surdos. Sua adaptabilidade torna-o adequado para qualquer faixa etária, capacitando os educadores e promovendo uma sociedade mais inclusiva para todos.

Acreditamos que esse tipo de abordagem pode impulsionar significativamente a educação inclusiva, valorizando a diversidade e proporcionando igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Capacitar os professores e utilizar ferramentas inovadoras são passos essenciais para uma educação mais acessível e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

QUEM SOU EU: UM DIÁLOGO COM ZYGMUNT BAUMAN

Elza Neffa¹, Juliana Mazzeo Caputo²

RESUMO

Com o objetivo de identificar o processo de construção da identidade dos sujeitos inseridos no fenômeno sociopolítico-cultural da era denominada *modernidade líquida*³, este estudo relata uma atividade pedagógica dialógica de graduandos em Pedagogia na Faculdade de Educação e de doutorandos do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a concepção de Identidade formulada por Zygmunt Bauman em seu livro *Identidade* (2005), ao se perguntarem quem sou eu e se confrontarem com a afirmação do autor: “quem é você só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo” (Bauman, 2005, p. 25). Tal exercício adota a abordagem transdisciplinar para interpretar o fenômeno humano que remete a processos de conhecimento que concebem a fronteira como espaço de troca e o diálogo com saberes diversos não se esgotando em pontos de vista incomunicáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade, modernidade líquida, transdisciplinaridade.

BREVES NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo apresenta reflexões dialógicas de graduandos em Pedagogia da Faculdade de Educação e de doutorandos do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a concepção de Identidade formulada por Zygmunt Bauman em seu livro *Identidade* (2005), ao afirmar que nela há ambivalência e algo a ser construído. Como provocação, os alunos foram instigados a responder “quem sou eu?” dialogando com a afirmação do autor: ‘quem é você’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” e se sustente” (Bauman, 2005, p. 25).

Essa atividade pedagógica objetiva identificar o processo de construção da identidade dos sujeitos inseridos no fenômeno sociopolítico-cultural da era denominada modernidade líquida⁴, a partir da

¹ Doutora em Ciências - Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Doutorado Interdisciplinar em Meio Ambiente (PPG-MA/UERJ). Pesquisadora do Prociência (FAPERJ/UERJ), do Observatório Interdisciplinar das Mudanças Climáticas (IESP/UERJ) e do PELD-Guanabara (UFRJ/CNPq).

² Graduanda de Pedagogia, Faculdade de Educação (UERJ), Bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

³ Modernidade líquida também denominada era fluida caracteriza-se por “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (Bauman, 2007, p. 7). Por uma sociedade de consumidores onde predomina a sensação de precariedade, instabilidade, insegurança e incerteza constante, instantaneidade, desorientação em relação a códigos e regras, liquefação dos padrões de dependência e interação, desintegração da rede social, tolerância à vigilância, à fragmentação e a ligações frouxas e pela projeção no mundo em que tudo é ilusório e o que importa é a velocidade e não a duração.

⁴ Modernidade líquida também denominada era fluida caracteriza-se por “uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (Bauman, 2007, p. 7). Por uma sociedade de consumidores onde predomina a sensação de precariedade, instabilidade, insegurança e incerteza constante, instantaneidade, desorientação em relação a códigos e regras, liquefação dos padrões de dependência e interação, desintegração da rede social, tolerância à vigilância, à fragmentação e a ligações frouxas e pela projeção no mundo em que tudo é ilusório e o que importa é a velocidade e não a duração.

manifestação de situações de escolhas incertas e temporárias e de inserções em redes de conexão e de comunicações virtuais. Tal exercício adota a abordagem transdisciplinar para interpretar esse fenômeno por remeter a processos de conhecimento que concebem a fronteira como espaço de troca e não como barreira, a migração de conceitos, a exploração de outros territórios e o diálogo com saberes diversos que não se esgotam em pontos de vista incomunicáveis. Também por pressupor que o conhecimento do mundo se inicia pelo “conhece-te a ti mesmo”, socrático, e passa pelo “conhece-te a ti mesmo conhecendo”, por meio do método que postula o processo de reaprender a aprender como um caminhar sem meta definida de antemão, para construir uma ciência com consciência (Morin, 2007).

Nessa perspectiva, essa atividade visa construir um inventário dos discentes universitários em relação a si mesmos, às instituições sociais, às relações interpessoais, ao sagrado e à moda, atentando para a definição do autor de que “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável” (Bauman, 2005, p. 91).

IDENTIDADE: RESISTÊNCIA, DESCOBERTA E INSERÇÃO NO MUNDO LÍQUIDO-MODERNO

Inicialmente, chamou atenção a dificuldade de os alunos expressarem seus sentimentos, apresentando desconfiança e sensação de terem suas individualidades violentadas. A insegurança e a incapacidade de revelarem seus posicionamentos no mundo colocou-os mais como observadores da conjuntura do que como seres históricos. A surpresa diante do indeterminismo e da liberdade de escolha na construção da identidade foi assumida, por muitos, como tarefa árdua. Para Bauman, essa dificuldade existe enquanto as pessoas entendem o “pertencimento” como destino, uma condição sem alternativa e, nessa perspectiva, elas não trabalharão a ideia de identidade como tarefa a ser realizada.

Na interpretação de Benedikt (2001) sobre o pensamento de Bauman, a identidade pessoal do indivíduo moderno depende, não só da definição de sua individualidade enquanto ser distinto, mas, também, do reconhecimento e da aprovação que confirmará seu pertencimento à comunidade, em função da capacidade de fortalecer laços sociais, em conformidade aos valores comuns do grupo a que pertence. Na contemporaneidade, a constituição das subjetividades não ocorre a partir do reconhecimento do próximo, mas se constitui por meio dos meios de comunicação de massa e da sociedade de consumo.

Tal afirmação foi confirmada por uma jovem graduanda ao constatar que “a busca pelo corpo perfeito, pelo celular com câmera e pela TV plasma nos escraviza ao mercado e nos transforma em seres

incluídos como clientes e mercadorias” (...) “A moda, força formadora de tendências, além de ser uma ditadura imposta por padrões estabelecidos de acordo com o mercado, também atua como célula integradora de identidades”. Outro aprendiz assinala que a metáfora perfeita “é a da roupa apropriada a cada ocasião... que reflete a identidade que se espera ver reconhecida pelos demais.” Complementando a metáfora, salienta que:

a dinâmica da escolha não é algo que se dá sem esforço, pois ela é uma reação à crise de pertencimento diante do coletivo (...). E, face à angústia de se situar ou ser situado, assume-se a identidade vestindo-se a roupa adequada a cada ocasião para não se correr o risco de se sentir nu e, conseqüentemente, inseguro e ‘sem chão’. Isso não seria problema se as pessoas não virassem marionetes nas mãos dos que a ditam.

Para Bauman (2005), o processo de globalização afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. Nesse painel de colapso do Estado de bem-estar social, de crescimento da sensação de insegurança e de corrosão do caráter, de esvaziamento das instituições democráticas e de privatização da esfera pública, o autor alerta para o fato de que o aprimoramento moral só se constrói na proximidade dos indivíduos. Como a sociedade contemporânea vem criando distanciamento e estranheza entre os seus membros, ele chama atenção para a retirada da responsabilidade de uns pelos outros na prática social. Sensível a essas transformações, uma graduanda ressaltou que “as mudanças estruturais e institucionais tornam instável e provisório o processo de identificação do sujeito pós-moderno”.

Para Bauman (2005, p. 31), “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que tendem a encontrar suas referências em frágeis “totalidades virtuais”, que dificilmente substituem as formas sólidas de convívio, tendo em vista a facilidade de entrada e de abandono, além da ilusória promessa de incorporação de um sentimento “do nós” que, além de não ser oferecido quando se está “surfando na rede”, ainda dificulta o acordo da pessoa com seu próprio eu.

Os depoimentos dos alunos não só demonstraram essa transitoriedade identitária criada pela liberdade flutuante, como explicitaram a dependência em relação à “rede de conexões”. Uma doutoranda colocou-se nessa perspectiva, dizendo:

O contexto a partir de onde escrevo é o da constatação do colapso de alguns territórios-referência. Família, comunidade, escola, sociedade, nação constituem territórios-âncora, em crise, desconstrução ou mesmo reinvenção. E, por isso, a questão do pertencimento é um problema relacionado à identidade, inaugurado no mundo globalizado e mercantilizado, onde identidades estão disponíveis como bolhas de sabão, aparentemente lindas, mas efêmeras: esvaem-se no ar.

Uma espécie de controle entre os indivíduos, via celular, também é percebida e explicitada quando uma aluna afirma dormir agarrada ao celular e acordar várias vezes durante a noite, na expectativa de ter recebido mensagem de alguém.

Ainda que muitos discentes tenham apresentado familiaridade e entrosamento com a *vida líquida*¹, alguns demonstram perplexidade diante do mundo volátil. A partir da imagem de um andarilho, uma estudante formulou perguntas inusitadas:

Qual a origem e desde quando carrego essa bagagem? O que contém de precioso? Ao carregá-la, o faço por um ato deliberante ou automatizado? O que ela revela de mim mesma? O que é excesso? O que é imprescindível? O que ainda se faz necessário adquirir e carregar para manter acesa a chama da reflexão? Que caminho deve ser tomado, revisitado, descoberto?

A definição de Bauman de identidade “como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda precisa ser construída a partir do zero ou ser escolhida entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais...” (2005, p. p. 21-22) apresentou-se semelhante a um território conflitivo que se opõe a um quebra-cabeças já totalizado.

Em relação à conciliação de demandas contraditórias, uma doutoranda se assume como um ser flutuante entre as várias identidades, cabendo a si o trabalho de defender-se das que o mundo lhe impõe produzindo ansiedade. Ansiedade que caracteriza a passagem da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”, cujas tendências de deslocamento das responsabilidades de escolha para os ombros do indivíduo e de crescente indiferença dos poderes superiores em relação à natureza das escolhas feitas e à sua viabilidade ganharam força com a acelerada “liquefação” das estruturas e das instituições sociais (Bauman, 2005, p. 57). Na verdade, construir a individualidade de modo “livre e autônomo” relaciona-se ao fato de que as instituições sociais (família, religião, partidos políticos) e o próprio Estado que, tradicionalmente, forneciam as bases de sustentação para construção da identidade social, não têm demonstrado legitimidade para realização de tal tarefa na atualidade. Inúmeros depoimentos demonstraram descrença e desesperança em relação ao papel do Estado, que tem deixado a saúde, a educação e a segurança do povo brasileiro a mercê de sua própria sorte.

¹ Vida líquida pressupõe um movimento constante em direção à modernização e à satisfação pelo consumo. Caracteriza-se por condições de incerteza e de instabilidade, por uma sucessão de reinícios, por ligações frouxas e compromissos revogáveis, por temores de não se conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, por apresentar novidades como inovações, precariedade como valor, hibridismo como cultura.

Em tempos de competição acirrada entre indivíduos que lutam no trabalho para obtenção de reconhecimento dos superiores e de consideração no momento de racionalização de pessoal; de terceirização internacionalizada; de redução da realidade apenas ao nível material que inaugura cenários instáveis e rotinas fragmentadas e voláteis em que as perspectivas de emprego reduzem-se a trabalhos por projeto; a desengajamento administrativo; a desmantelamento do aparato legal de proteção dos trabalhadores; a posturas racionalistas, individualistas, materialistas e de desunião, sem gerar possibilidades de desenvolvimento de estratégias e de objetivos comuns que visem um futuro melhor para todos, os trabalhadores perdem-se em esforços diários de segurarem-se no mastro para protegerem-se dos ventos globalizantes e do processo de enfraquecimento do Estado-nação.

Todos esses fatores contribuem para a preocupação com o imediato, que não deixa tempo para a reflexão sobre o eterno e o desamparo, ligando-se ao sagrado, descrito por Bauman como o *medo cósmico* diante da incompreensão da imensidão do céu estrelado, da fúria dos ventos, dos maremotos, da finitude da vida e da eternidade do universo. Sagrado este que, muitas vezes, confunde-se com religiosidade e com a igreja como o lugar de suporte aos mais vulneráveis.

O depoimento de uma graduanda explicita essa ideia: “o homem precisa de amparo, de algo para crer quando não consegue entender o mundo ao redor e é na Igreja que ele busca a luz para as suas dificuldades”. Outra incorpora-se aos que professam a crença no cristianismo como católicos ou evangélicos e, alguns outros revelam-se adeptos do ecumenismo, do espiritismo, do kardecismo, do budismo, ou de ideias de reencarnação e da lei do karma. Tais pensamentos sintetizam-se nas falas abaixo:

Acredito na troca da energia entre as pessoas, no poder das palavras e que cada um vem à Terra com uma missão a cumprir, um karma; acredito na reencarnação... O que ocorre hoje em dia é uma grande procura das pessoas por uma religião como solução dos problemas pessoais o que, paradoxalmente, torna-as mais individualistas, pois não exercem o princípio básico de ajudar ao semelhante e se concentram nas suas próprias dores.

Busquei a Igreja Batista influenciada por uma tia; a Umbanda, influenciada por amigos; o Candomblé, por uma amiga e, por fim, não me encontrei em nenhuma delas, mas passei a acreditar que, independentemente da religião, o que une as pessoas em um credo é a ideia de que existe algo maior do que elas, que nem elas podem explicar... pode ser Deus, Jeová, Buda... eu adotei Deus como esse algo maior e é nele que acredito”.

Referências às religiões como aproximações, do ponto de vista histórico e cultural, de uma verdade oculta e do que re-liga o ser humano ao Cosmos foram feitas por aqueles que entendem o sagrado, assim como Bauman, como “o que transcende os nossos poderes de compreensão, comunicação e ação” (2005,

p. 78). Alguns expressam sua indignação diante da pretensão humana de definir o indefinível e de compreender o incompreensível, manifestando a percepção de que sua pequena consciência é parte de uma Totalidade Maior, uma Consciência Cósmica e, como tal, não pode se eximir da responsabilidade de atuar no mundo, fazendo a sua parte. E uns poucos aprofundam essa ideia, questionando: “a serviço de quem e de que humanidade eu coloco o meu saber, o meu fazer, o meu sentimento?” (doutoranda do PPG-MA).

Há ainda os depoimentos dos que criticam os que transferem para a tecnologia o lugar da sacralidade no mundo contemporâneo, incluindo-se aí a incorporação do Shopping Center como o novo templo sagrado.

A linguagem não-teológica e a narrativa do mundo sem referência a uma intenção divina, introduzidas no mundo moderno, abriram espaço para o surgimento de estratégias inovadoras na ciência e na tecnologia. Uma dessas estratégias consiste em decompor as temáticas abordadas em etapas menores que, ao serem cumpridas, sugerem a ideia de controle e de concentração de energias em tarefas condizentes com as capacidades de consumo e de satisfação instantânea. “As coisas devem estar prontas para consumo imediato”, diz Bauman (2005, p. 81), e, nesse sentido, instalam-se os relacionamentos interpessoais, livres de vínculos e de compromissos, caracterizados pela possibilidade de se descartar o parceiro indesejável apertando-se o “delete” do computador, sem o risco do enfrentamento face a face, para uma justificação.

Nesse sentido, inúmeros depoimentos relatam a postura que substitui poucos relacionamentos profundos por muitos contatos superficiais, demonstrando a naturalização dessa prática. “A maioria das pessoas não se preocupa em estabelecer relacionamentos duradouros. No ‘capitalismo selvagem’, a vida transformou-se num fast-food”. E poderíamos listar mais outras tantas opiniões semelhantes a estas. Percebe-se que a banalização dos sentimentos humanos resulta mais do conformismo advindo da constatação de um fato consumado do que de uma escolha consciente. Essa percepção foi evidenciada em pensamentos como os que se seguem: “os vínculos são frágeis e fáceis de serem rompidos”; “não se tem mais amigos, só colegas”; “a moda hoje é ficar, as pessoas não querem criar laços, estabelecer conexões, criar vínculos de afetividade”; “os relacionamentos, os laços de afeto estão enfraquecidos, hoje se namora e se briga por e-mail, através da Internet se conhece todo mundo e não se conhece ninguém”.

Uma doutoranda, insatisfeita com suas atividades laborais, acredita que

o mundo contemporâneo e o seu desenvolvimento tecnológico têm contribuído para a alienação de uma parcela significativa da população que é consumista e dependente das novidades do mercado. Por outro lado, essa realidade tem evidenciado a exclusão dos indivíduos que, devido às suas limitações econômicas, não têm acesso a tais tecnologias...

Essa questão chama atenção de outro doutorando do PPG-MA, que relaciona a busca da identidade de cada um com o exercício da cidadania e analisa a possibilidade desse conceito ser visto como um espaço de luta entre o privado e o coletivo e entre os processos de inclusão e de exclusão na sociedade brasileira.

O FIM OU O COMEÇO E O MEIO

Todavia, em muitos depoimentos encontram-se os que se angustiam diante dos tempos líquidos, colocando-se no movimento de resistência consciente, negando a obrigatoriedade de estar disponível todas as horas do dia, de responder instantaneamente a correios eletrônicos, de navegar em sites de relacionamentos, de participar de comunidades virtuais, de submeter-se às armadilhas da sociedade de consumo, dispensando os bens desnecessários à vida trazidos pela moda e pelas “tecnovidades”. Dentre estes, há os que se perguntam “de que adianta querer ter tudo e acabar sendo nada?”

A despeito da velocidade com que ocorrem mudanças na sociedade contemporânea, há os que não se percebem vivenciando as profundas transformações que vêm marcando as relações interpessoais na atualidade, tendo em vista continuar amando o companheiro(a) de muitos anos de convivência em uma relação amorosa, mantendo o desejo, a amizade, o comprometimento e a cumplicidade, o que confirma a tese de Bartholo (2005, pp. 84) de que “essa contraposição às estruturas de fabricação de consenso é uma atitude de confrontação crítica e não pode ser confundida com a atitude de fechamento ao mundo”.

Na maioria dos inventários, entretanto, os relatos foram acompanhados de um sentimento de incompletude consoantes ao pensamento de Bauman (2005) quando diz que a tarefa da autoidentificação tem pouca chance de ser concluída de modo plenamente satisfatório. Em Vida Líquida, Bauman alerta que

o caminho que leva à identidade é uma batalha em curso e uma luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança, assombrada pelo medo da solidão e o pavor da incapacidade. Por essa razão, as “guerras de identidade” provavelmente permanecerão inconclusas e, com toda a probabilidade, é impossível vencê-las... (2007, p. 44).

Nesse sentido, o exercício demonstrou que as reflexões sobre a construção do sujeito complexo contemporâneo podem abrir novas possibilidades de autoconhecimento e oportunizar o surgimento de práticas sociais alternativas às postuladas pelo mundo fluido, onde tudo o que é sólido desmancha no ar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. Jorge Zahar Ed. Identidade. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Jorge Zahar Ed., Modernidade líquida. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Jorge Zahar Ed., Vida líquida. Rio de Janeiro, 2007.

BARTHOLO, R. UFRGS. A pirâmide, a teia e as falácias: sobre modernidade industrial e desenvolvimento social. In: LIANZA, S. e ADDOR, F. (orgs.). Tecnologia e desenvolvimento social e solidário. Porto Alegre, 2005.

BENEDIKT, A. Moralidade e responsabilidade em tempos sombrios. Sociologias n. 6, Porto Alegre, jul/dez 2001.

MORIN, E; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo, 2007.

socialização de práticas de integração no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica

Érica Miranda Maciel¹

O estudo acerca do Ensino Médio Integrado, modalidade ofertada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve por objetivos realizar uma revisão de Literatura acerca das experiências exitosas do ensino integrado; compreender como vem se efetivando a integração no Ensino Médio entre os núcleos propedêutico e técnico-profissionalizante; socializar as práticas pedagógicas que promovem integração. Para tanto, analisou-se 13 artigos científicos publicados no Portal de Periódicos da CAPES. Pode-se identificar iniciativas diversas de instituições, ou assumidas por grupo de docentes, tais como: Projeto Integrador a partir de eixos integradores; propostas integradoras de extensão e iniciação científica; contato dos alunos com o mercado de trabalho; atividades como Sarau literário, Caravana da Leitura, Feira de Ciência, Trabalho e Cultura, Show de Talentos, dentre outros. No entanto, considera-se que não existe um modelo ideal e não se pode padronizar uma estratégia pedagógica ou desenho curricular, uma vez que cada instituição possui suas especificidades.

Palavras-chave: ensino médio integrado, educação profissional e tecnológica, instituto federal de educação.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica integradora tem sido um grande desafio da educação da atualidade, de modo que esta possibilite aos estudantes uma leitura mais ampla da realidade. Esta prática visa romper com a compartimentalização do conhecimento, um modelo disciplinar derivado da especialização das ciências, em que este é considerado estanque, fechado, fragmentado. Assim, o educando assume um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento e na busca por novas aprendizagens.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), também esta integração faz-se necessária, uma vez que uma das modalidades ofertadas tem por finalidade a integração curricular da Educação profissional com o Ensino Médio. Este modelo de ensino caracteriza-se também pela integralidade do espaço e do tempo escolar, tendo em vista o rompimento da dualidade entre ciência e trabalho. Considera-se, ainda, importante que não haja separação por turno das disciplinas dos núcleos de formação técnico e propedêutico.

O ensino que vise este propósito é um grande desafio a ser enfrentado pelos professores da EPT e os estudos nesta área podem identificar alternativas promissoras de atuação docente. Considerando, ainda, a insuficiente formação didático-pedagógica de muitos professores que atuam nesta modalidade de ensino, este trabalho poderá servir como referência para uma formação continuada destes.

1 FUPAC – Faculdade Presidente Antônio Carlos

Nesse sentido, é relevante que se investigue as experiências exitosas de ensino integrado na EPT, para que haja uma socialização de boas práticas pedagógicas tanto das técnicas de ensino, quanto de organização curricular mais adequadas à esta integração. Para tanto, este estudo teve por intuito analisar a produção acadêmica disponível acerca da temática, tendo em vista treze artigos científicos publicados em revistas eletrônicas.

Constituem, portanto, objetivos do presente estudo:

Realizar uma revisão de Literatura acerca das experiências exitosas do Ensino Médio Integrado na EPT;

Compreender como vem se efetivando a integração entre o Ensino Médio propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante;

Socializar as práticas pedagógicas que promovem uma efetiva integração.

Faz-se necessário destacar que o ensino integrado, apesar do recorte temático deste estudo, não deve ser considerado necessário apenas como proposta para o Ensino Médio Profissional, mas constitui-se como possibilidade de atuação para professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2007, p. 122),

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Gil (1999) estabelece as etapas da pesquisa bibliográfica e destaca a importância de identificação das fontes, sua localização e obtenção do material, capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto. O passo seguinte seria de leitura do material que, segundo o mesmo, deve servir aos seguintes objetivos: “identificar as informações e os dados constantes dos materiais; estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores”. (p. 85)

O referido autor recomenda, primeiramente, uma leitura exploratória de todo o material selecionado, entrando em contato com a obra em sua totalidade. Propõe que seja feita uma leitura seletiva, ou seja, mais aprofundada das partes que realmente interessam. O procedimento seguinte consiste na leitura analítica, que tem por finalidade ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que possibilitem a obtenção de respostas da pesquisa. Por fim, procede-se à leitura interpretativa, que pode ocorrer junto à leitura analítica, em que se procura estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos.

Finalizada esta etapa, o autor propõe ainda que sejam elaboradas fichas de documentação, onde são anotados os elementos importantes obtidos a partir do material. Passa-se, então, à redação do texto, que consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho.

A coleta de dados partiu da identificação dos artigos publicados sobre Ensino Médio Integrado na EPT dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo por delimitação temporal publicações entre 2008 e 2018, fundamentado o lastro temporal a partir da Lei 11.892/08.

Para a localização e identificação de material potencialmente relevante, delimitou-se, como base de dados o Portal de Periódicos da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma vez que este site viabilizou uma pesquisa mais delimitada do objeto de estudo. Foram utilizadas as palavras-chave “ensino médio integrado” e “instituto federal de educação”. Como resultado desta busca avançada, foram listados 384 artigos.

Foi realizada a leitura dos resumos e identificados 13 que se referem estritamente ao tema investigado acerca da prática integradora do Ensino Médio na Educação Profissional e Tecnológica, sendo feita a análise de todo o artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os artigos versam sobre experiências de Ensino Médio integrado na EPT, tanto das técnicas de ensino, quanto de organização curricular mais adequadas à esta integração.

Ao iniciar a análise, Moura (2017) discorre sobre as relações entre Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização curricular, defendendo que este documento seja efetivamente construído pelo coletivo de profissionais e que contemple a real função social da escola. Destaca também a importância de

uma gestão democrática da escola, da valorização dos profissionais da educação e de uma formação continuada para os docentes.

O autor ainda reconhece a relevância de organização curricular a partir das estratégias de ensino como aprendizagem baseada em problemas, centros de interesse, projetos temáticos, que buscam aspectos mais globalizadores que abrangem a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência e o mundo real. Porém, admite que, no ensino médio, essas metodologias encontram barreiras em função da necessidade do aprofundamento dos conceitos inerentes às disciplinas escolares. Assim, propõe que as propostas voltadas ao ensino médio sejam baseadas em metodologias mistas as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos.

Convergindo com o exposto acima, Carmo (2013) busca discutir o ensino médio integrado enquanto concepção educativa de formação integral, baseando-se na integração entre os conceitos de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Segundo o autor, esta articulação permite identificar o vínculo entre a vida produtiva e a cultura humanística de formação intelectual e moral para a autonomia e liberdade individual e coletiva do educando.

O referido autor ressalta que os educandos sejam compreendidos como seres histórico-sociais que atuam em realidade concreta para satisfazerem suas necessidades subjetivas, sociais e materiais tendo o trabalho como mediação de suas ações; que a realidade concreta deve ser entendida em sua totalidade e nos movimentos de múltiplas relações postas nessa totalidade viabilizando a compreensão da sua determinação dialética.

No artigo, Krawczyk (2012) destaca que, sendo um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, todos os componentes curriculares devem ser oferecidos simultaneamente desde o início até a conclusão do curso. Um dos desafios de sua implementação é que prevê a possibilidade de ampliação da carga horária, demandando, para sua concretização, investimentos de infra-estrutura, proposições curriculares, bem como de políticas de valorização dos profissionais da educação.

Santos (2012) apresenta uma proposta que visa construir integração conciliando duas ferramentas: eixos integrados e projetos integradores. Segundo o autor,

Eixos integradores são noções, conceitos ou princípios que devem ser abordados por todas as disciplinas em um período letivo estipulado (um mês, um bimestre, um semestre). O eixo integrador pode ser entendido como um objeto de estudo comum, algo que seja significativo para a comunidade escolar e que será trabalhado por todas as componentes curriculares, básicas e técnicas. De certa forma, todas as disciplinas orbitariam em torno dos eixos. (SANTOS, 2012, P. 65)

Segundo ele, o eixo integrador é fundamentada nas concepções de interdisciplinaridade e transversalidade, que proporciona uma compreensão mais completa e holística do real. E complementa que essa visão multifacetada do eixo seria aplicada e operacionalizada nos projetos integradores.

No artigo, Alves, Silva e Araújo (2014) destacam a importância de um documento (PPP) que esteja alinhado à realidade do contexto escolar e, no entanto, identificaram que, na instituição pesquisada, sua construção não se deu de forma participativa envolvendo o conjunto da comunidade escolar. Considera-se, portanto, que a construção de um PPP, que tenha em vista a perspectiva da integração do ensino ao trabalho, requer que os sujeitos sejam de fato protagonistas do processo.

Os referidos autores destacam algumas atividades que podem representar uma iniciativa no sentido da integração como Sarau literário, Caravana da Leitura, Feira de Ciência, Trabalho e Cultura, Show de Talentos e outros projetos dos docentes.

Kroetz e Balestrin (2018) procuraram identificar as concepções que orientam o professor que atua na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Identificou uma divergência de compreensão destes sobre “formação integrada”, De um lado, os professores mencionaram que essa forma de ensino deve objetivar formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de intervir socialmente, além de garantir sua preparação técnica para o ingresso no mercado de trabalho. Contrapondo a esta ideia, alguns compreendem que a formação integrada se dá, unicamente, a partir de uma relação bem estabelecida entre os currículos ministrados em cada uma das disciplinas, entendendo ser suficiente um trabalho interdisciplinar.

Sobre as estratégias utilizadas que contribuam para a formação integrada do aluno, mencionaram as correlações entre o conteúdo específico da disciplina e o conteúdo de disciplinas da área técnica, metodologia de resolução de problemas, possibilitar reflexões, propor atividades interdisciplinares e discussões.

No artigo escrito por Azevedo, Silva e Medeiros (2015), defendem que o Ensino Médio esteja atrelado ao conceito de Protagonismo Juvenil, que se refere à “capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo”. (p. 83) Assim, valoriza-se a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social, de modo que o trabalho, ciência, tecnologia e cultura constituem-se eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Prosseguindo, Rodrigues e Araújo (2017) analisam que o problema está na representação no currículo em matérias isoladas, que impedem os diálogos integradores. Assim, destacam a importância da “integração dos saberes acadêmicos e suas aplicações no cotidiano” (p. 19), que orientam a integração com base na vida social e interesse dos alunos, pautados na resolução de problemas reais do cotidiano em sala de aula, utilizando-se dos saberes prévios que trazem de casa e integrando-os com o conhecimento escolar. Defendem que a integração curricular ocorra a partir de projetos de pesquisa, através dos quais os docentes encontram uma forma eficiente de integrar área técnica e formação geral, assim como desenvolver integração entre teoria e prática.

Moreira e Gobbi (2011), analisando a matriz curricular ofertada no ano de 2010, perceberam uma inconsistência com o perfil profissional; percebendo forte segregação entre ensino médio e técnico que mantinham organizações didático-pedagógicas distintas. Sugeriram, assim, a inserção da disciplina de “Projetos Integradores”, visando o fomento da articulação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o período letivo, culminando na apresentação de um protótipo ou projeto orientado por um professor.

No artigo, Bonfim e Silva (2014) analisam a experiência do projeto de extensão incubadora de serviços como instrumento de geração de emprego e renda, denominado INCUTEC, e suas contribuições para um Curso Técnico em Administração. Este projeto teve por objetivo disponibilizar aos alunos a possibilidade de conhecer o mercado onde irão atuar, oportunizar intercâmbio entre Instituto de ensino e mercado formal, favorecer ao meio ambiente organizacional da cidade de Buriticupu o conhecimento dos ramos e profissionais que o IFMT injeta no mercado local, além de possibilitar o acesso direto dos profissionais recém-formados ao mercado após a conclusão dos cursos técnicos e tecnológicos.

As autoras ressaltam a importância desse projeto como uma experiência viável enquanto prática integradora, por possibilitar a indissociabilidade entre educação geral e educação profissional, bem como a intervenção na realidade local. Viabilizou com que tivessem uma visão mais ampla das relações de trabalho e suas consequentes relações sociais, refletissem sobre esta através dos conhecimentos adquiridos e apresentassem possíveis soluções aos problemas encontrados nas empresas da cidade.

Silva (2016) analisa que a proposta curricular dos cursos de EMI vem se materializando, na instituição pesquisada, de maneira distinta da concebida no projeto político pedagógico, pois os docentes, além de não terem se apropriado da concepção e dos princípios dessa modalidade curricular, desenvolvem práticas pedagógicas em momentos muito específicos, de forma não sistematizada e não planejada coletivamente.

Destacam algumas atividades que sinalizam para uma prática integrada tais como experiências interdisciplinares em salas de aula, a elaboração de trabalhos para apresentação em eventos científicos, tecnológicos ou artístico-culturais, o envolvimento em projetos de extensão, a coordenação de projetos de iniciação científica, e a realização da prática profissional discente.

Já Pereira e França (2015) acreditam que a compreensão dos princípios norteadores, explícitos nos documentos que deram suporte à proposta curricular, por parte da maioria dos professores, contribuiu para alguns avanços nas atividades de ensino e na redefinição do trabalho da equipe pedagógica, bem como ao desenvolvimento de ações mais direcionadas à integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Defendem que o projeto Político-Pedagógico pressupõe a operacionalização do currículo integrado, exigindo transformação dos processos desenvolvidos no âmbito da Instituição, quer de caráter pedagógico, quer administrativo. Este processo requer dinamismo, flexibilidade, autocrítica e gestão democrática, como caminhos a serem trilhados a fim de reconhecer limites e superações.

A autora Oliveira e Silva (2013) publicou uma experiência realizada em sala de aula com a disciplina de História de quatro cursos técnicos da modalidade Técnico Integrado. O projeto “Meu curso e a História” propôs que os alunos relacionassem conteúdos de História do 3º bimestre com assuntos do seu curso em específico.

A proposta teve como objetivo desafiar os limites das disciplinas num esforço interdisciplinar de reconstrução do conhecimento não só através da integração de conhecimentos produzidos em vários campos de estudo, como também numa associação entre diferentes dimensões da realidade observada e estudada.

Através da pesquisa, a autora explicita que os alunos puderam sentir além da ruptura dos limites impostos pelas disciplinas, o prazer e a dinâmica que acompanham os agentes históricos ativos no processo de construção do conhecimento, a partir do momento que eles souberam conduzir uma pesquisa, elegeram um objeto e trabalharam com esse objeto chegando finalmente a uma conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível identificar iniciativas diversas de instituições, ou assumidas por grupo de docentes, no sentido de promover a integração curricular. Podem ser mencionados: projeto Integrador a

partir de eixos integradores; propostas integradoras de extensão e iniciação científica; a relação dos alunos com o mercado de trabalho; além de atividades como Sarau literário, Caravana da Leitura, Feira de Ciência, Trabalho e Cultura, Show de Talentos e outros projetos dos docentes.

Considerando-se que o currículo não se restringe a uma matriz e que o currículo real ultrapassa aquele proposto no oficial, defendo que a integração se faça, prioritariamente, por uma renovação e inovação dos processos de ensino-aprendizagem e pela implementação de metodologias de ensino diferenciadas.

No entanto, não existe um modelo ideal e não se pode padronizar uma estratégia pedagógica ou desenho curricular; não há um formato ou modelo, uma vez que cada instituição possui suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Paulo da Conceição; SILVA, Márcia Pereira da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima Araújo. Ensino Médio Integrado à educação profissional: concepção política de ensino integrado em uma escola de educação tecnológica na cidade Belém/PA. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v.7, n. 2, p. 61-73, jul.-dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1371/joaov7n2.pdf>. Acesso em 05/07/2019.

AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação Profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. Revista Holos. vol.4, 2015, p.77-88. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190>. Acesso em 05/07/2019.

BONFIM, C. H.; SILVA, C. M. R. Projeto INCUTEC: uma experiência de prática integradora para o curso técnico de Administração do IFMA Campus Buriticupu. Instituto Federal do Maranhão. Holos, ano 30, vol. 02. 2014. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1976/805>. Acesso em 05/07/2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 14 de Janeiro de 2019.

CARMO, Jefferson Carriello do. Algumas considerações sobre o Ensino Médio integrado no contexto das mudanças econômicas: impasses e desafios. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.11, p.207-223, 2013. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/513/479>. Acesso em 05/07/2019.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
KRAWCZYK, Nora. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 6, no. 6, 2012. Disponível em
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5928/pr.5928.pdf. Acesso em 05/07/2019.

KROETZ, Ketlin; BALESTRIN, Glaucé Agnes. Um Estudo sobre a Formação Integrada do Aluno na Perspectiva dos Professores. Revista Thema, volume 15, n. 3, p. 822 a 833, 2018. Disponível em
<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/885/857>. Acesso em 05/07/2019.

MOREIRA, Nara; GOBBI, Gianna Andréia Ferreira. Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: desafios da implantação de uma proposta de currículo integrado no IFTM – Campus Paracatu. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011. Disponível em
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1313>. Acesso em 05/07/2019.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Revista LABOR nº7, v.1, 2012. Disponível em
<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em 05/07/2019.

OLIVEIRA E SILVA, M. S. de. Meu curso e a História: a interdisciplinaridade no curso Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. HOLOS, vol.29, n.1, p.243-255, 2013. Disponível em
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/850/654>. Acesso em 05/07/2019.

PEREIRA, U. A.; FRANÇA, M. Novas diretrizes educacionais e novos projetos pedagógicos (ETFRN e CEFET-RN): entre o pensar e o fazer. Holos, ano 31, vol. 6, 2015. Disponível em
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3351>. Acesso em 05/07/2019.

RODRIGUES, Denise Dalmás; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. A integração curricular na concepção dos docentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Vol. 12, No. 1, p 13-26, 2017. Disponível em
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/index>. Acesso em 05/07/2019.

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. Revista Eixo, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/25>. Acesso em 05/07/2019

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Moisés Nunes da. Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6206/3750>. Acesso em 05/07/2019.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ATUALIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Isabella Tolentino Prates¹, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida²

RESUMO

Esse trabalho trata-se de um recorte de pesquisa, objetivando-se pela discussão sobre as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP), homologadas a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, no contexto educacional brasileiro. Considera-se que a referida resolução, trouxe consigo várias implicações para a formação docente no Brasil, uma vez que ela alterou a legislação anterior que tratava de regulamentar as licenciaturas em território nacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método de investigação constituiu-se de Revisão Sistemática de Literatura, sendo a análise permeada pelas ideias de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados demonstram que a aprovação da resolução desencadeou o processo de agravamento da desvalorização do profissional do Magistério, com a ausência de articulação entre valorização profissional e preceitos formativos, falta de conjugação entre formação inicial e continuada e centralização da formação docente em competências.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de professores. Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma discussão sobre o cenário das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, até a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, bem como uma análise acerca dos seus impactos no contexto educacional brasileiro. A mesma, aprovada pela necessidade de adequação das Licenciaturas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP).

JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando que a problematização de uma política pública educacional torna-se fundamental para compreender quais os motivos que propeliram a sua implementação, assim como qual concepção formativa está ali registrada, delineamos como problema de pesquisa: *Quais são as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019 no contexto educacional brasileiro?*

OBJETIVOS

¹ Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes

² Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes

Os objetivos da pesquisa são: traçar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2020, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da atual conjuntura política e educacional no país; e investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019 no contexto educacional brasileiro por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

REFERENCIAL TEÓRICO

Essa pesquisa apresenta uma discussão ancorada em autores da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como Saviani (2011; 2012; 2014; 2020), Zank e Malanchen (2020), Zuck e Bortoloto (2016), Gama e Prates (2020), Santos e Orso (2020); Lavoura e Ramos (2020) e Duarte (2018). Essa teoria pedagógica busca compreender a educação a partir do movimento histórico da sociedade, considerando que a mesma está organizada a partir do modo de produção capitalista, levando em consideração os interesses das classes menos favorecidas ao vincular educação e sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, para tanto seguimos os passos apontados por Galvão, Sawada e Trevisan (2004) os quais consistem em: construção do protocolo, definição da pergunta, busca de dados, seleção dos estudos, avaliação crítica, coleta dos dados e síntese. Assim, a partir de diferentes fontes publicadas em meios escritos e eletrônicos, tais como livros e artigos científicos traçamos o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Para investigar as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019 no contexto educacional brasileiro, foi feito o levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando todas aquelas que tratavam uma análise da Resolução em pauta para a coleta e síntese das informações.

ANÁLISE DOS DADOS

A atual conjuntura indica o avanço do projeto neoliberal no sistema educacional brasileiro. Com efeito, testemunhamos a implementação de uma série de medidas que servem para atender a expansão do mercado e, no caso das políticas públicas educacionais podemos citar a Resolução CNE/CP Nº 2/2019. A aprovação dessa resolução desencadeou o processo de agravamento da desvalorização do profissional do Magistério, com a ausência de articulação entre valorização profissional e preceitos formativos, falta de conjugação entre formação inicial e continuada e centralização da formação docente em competências, indicando um retorno ao tecnicismo. Conjectura-se o seu escopo de preparar profissionais flexíveis, capazes de buscar por livre iniciativa a sua adequação no mundo do trabalho, levando-se em conta as rápidas transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais DCNFP reproduzem a pedagogia das competências, a qual caracterizou as políticas públicas educacionais dos anos de 1990, amplamente criticada pelo seu viés pragmático. O processo de formação docente centrado no desenvolvimento de competências, desvela seu sentido calcado a partir dos interesses do mercado, objetivando produzir um profissional prático, de baixo custo. Afasta-se, assim, a formação do professor dos conteúdos necessários para a sua compreensão crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 1º jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, NamieOkino; TREVISAN, Maria Auxiliadora (2004). Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 12(3), 549-556. Retirado em 21 jun. 2015, do SciELO (Scientific Library Online). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>>.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **Currículo e trato com o conhecimento**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. Campinas, Autores Associados, 2020, p.136-178.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas**. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 83-108.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base**: o ataque à escola pública. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 267-296.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 18-57.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nor a. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018, p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. Conferência realizada no Centro Regional de Professores do Norte, Rivera, Uruguai, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Org.). **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências**: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 218-266.

ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática crítica na formação docente: fundamentos teórico-metodológicos, relevância político-pedagógica e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. X Seminário Nacional do HISTEDBR, UNICAMP, 2016. Disponível: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1081-2721-1-pb.pdf>>.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE PROBLEMAS QUE CONTRIBUEM PARA A SUA DESVALORIZAÇÃO

Prof. Geovanna Gonçalves de Sousa ¹, Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira ², Prof. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva ³

RESUMO: Este artigo apresenta algumas discussões, presente na literatura, sobre problemas históricos que contribuem para o processo de desvalorização da profissão docente. Trata-se de resultado de pesquisa bibliográfica, vinculada a linha de pesquisa de Educação, Escola e Tecnologias, do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, (PPGIELT), realizada no primeiro semestre de 2023, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis-GO. Para pesquisa foi utilizados autores como ANDRE (2010), GATTI (2013), SAVIANI (2021) e TARDIF (2000) dentre outros. Identificamos as diferentes tendências sobre formação de professores presente na pedagogia jesuíta, pedagogia tradicional, pedagogia nova e na pedagogia tecnicista. Busca também, refletir sobre os problemas que acometem a profissão hoje, tais como: fragmentação da formação docente, distanciamento entre teoria e prática, e a crise da identidade docente. Em linhas gerais, defende-se a luta pela qualidade na formação dos docentes que supere a perspectiva de desvalorização juntamente com os problemas históricos que são presentes ainda hoje. Espera-se que o resultado contribua de forma crítica com a discussão atual sobre a formação de professores da Educação Básica, que chegue às salas de aula e atravesse o processo de ensino-aprendizagem, promovendo emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: Fragmentação. Teoria e prática. Identidade docente. Formação de professores. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é a base dos saberes necessários para o exercício da profissão. Porém, existem muitas contradições encontradas e pontuadas em pesquisas sobre a formação de professores. Segundo Saviani (2021), após tantas tendências pedagógicas, mudanças significativas ocorreram na imagem desse profissional, na sua jornada de trabalho, nas atribuições dentro da sala de aula gerando impactos no modo como tais professores foram formados e preparados para atuar na formação social, cultural e, principalmente científica dos alunos da Educação Básica.

Trata-se, portanto, da defesa da formação do professor, que é o indivíduo que deverá pensar o processo de ensino-aprendizagem: escolhendo o melhor material, a melhor metodologia, a melhor didática, o melhor ambiente e afins. Essas escolhas influenciarão no momento de acesso a esses conhecimentos historicamente acumulados, pois é necessário ter uma aproximação com a realidade, ter uma exposição que favoreça a compreensão de todos e que os faça refletir sobre. Para tanto, este professor tem que ter tido condições anteriormente de fazer o processo de reflexão que acontece na formação inicial e continuada. Sendo assim, é necessário um olhar refinado sobre esse docente que para levar a criticidade,

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – CSEH; Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (IELT) – UEG/ CSEH.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2011). Professor orientador no PPG-IELT.

³ Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014) e Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Professora no PPG-IELT.

é preciso ser crítico, ou seja, ter conhecimento suficiente (interdisciplinar e aprofundado) para não continuar reforçando os olhares impostos por quem pensa a educação. Compreende-se, entretanto, que o assunto não se esgota aqui, mas, pelo contrário que provoque inquietações que gerem transformações para as maneiras de se pensar a formação de professores.

UM BREVE OLHAR PARA ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

As primeiras escolas surgiram no Brasil com o popularmente conhecido, Descobrimento, momento em que as navegações vindas de Portugal encontram as terras brasileiras já habitadas pelos indígenas e inicia seu processo de catequização e exploração das pessoas e da natureza brasileira, na chamada colonização. Assim, as primeiras escolas tinham como professores os padres com a função de converter ou “tornar humanos civilizados” os indígenas, contando com os recursos da coroa portuguesa em processo forçado de imposição dos valores portugueses e desaculturação dos indígenas brasileiros.

Já a escola pública brasileira, dentro dos padrões que se conhece hoje, segundo Pereira *et.al.* (2012), surge e se desenvolve conjuntamente com o avanço do processo de industrialização, no final do século XIX, momento em que o sistema Capitalista começa a sua forte expansão pelo mundo. Albornoz (2004) reflete sobre as principais características deste sistema em que o trabalhador assalariado vende sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção (o capitalista), que explora e expropria a mão-de-obra do trabalhador como a forma privilegiada de obtenção de lucro e de acumulação de capital. Acirra-se, portanto, as desigualdades sociais, em que no processo de divisão do trabalho, o trabalhador fica alienado da totalidade de sua condição e apenas reproduz o que lhe é imposto. Portanto, nesse cenário, Pereira *et.al.* (2012), diz que o avanço da industrialização (e em consonância, o capitalismo):

(...) apela para uma mão de obra cada vez mais qualificada gerando a necessidade de escolas. Assim os debates sobre o ensino público ganham mais visibilidade, necessitando um sistema educacional que atenda aos interesses sociais deste período. (PEREIRA, *et.al.*, 2012, p. 240)

É importante destacar que anterior a essa demanda que forçou a escolarização, apenas os filhos da classe burguesa dominante tinham acesso a professores que dispunham dos conhecimentos científicos acumulados e ainda assim, era uma educação muito ligada a religião. Após esse acontecimento, as escolas públicas são destinadas aos filhos dos proletariados, enquanto os filhos dos burgueses recebiam a educação escolar em outras instituições ou até mesmo com professores particulares.

Paniago (2013), diz que a organização das escolas públicas acontecia semelhante ao processo manufatureiro:

Alves (2001) afirma que o trabalho manufatureiro se evidenciou na escola comeniana na medida em que, ao trazer para a atividade de ensino a divisão do trabalho das manufaturas, o antigo mestre, o preceptor, que dominava todo o processo de ensino, desde a alfabetização até as “noções humanísticas e científicas mais elaboradas”, deu lugar ao “professor manufatureiro”, especialista em tarefas parceladas do processo de escolarização, isentando-o, assim, do domínio total da formação dos alunos. “Em consequência do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesanato [...]” (ALVES, 2001, p. 91 *apud* PANIAGO, 2013, p. 37).

Assim, têm-se classes cheias por alunos que vinham da necessidade industrial de mão-de-obra qualificada, (qualificação era leitura, escrita e conhecimento básico de matemática) ao mesmo tempo em que ocorria a transição do professor mestre para o professor especialista (professor de português, de matemática e afins), igualmente ao processo de divisão do trabalho capitalista que ocorria nas fábricas. Portanto, para atender a alta demanda, ocorre a formação de professores de forma aligeirada, não sendo exigido conhecimento amplo das diferentes áreas do conhecimento, apenas saber seguir as orientações presentes nos manuais didáticos.

Saviani (2021) em seu livro *Escola e democracia*, revela seus estudos sobre as teorias da educação e como elas estiveram e estão postas na nossa sociedade. O autor divide em dois grupos, porém, neste artigo será explorado apenas o primeiro grupo (teorias não-críticas) pois para cada pedagogia está posto um modelo de professor que se espera, que é o foco da presente pesquisa.

A Pedagogia Tradicional, muito conhecida até hoje, foi quem acompanhou a criação da escola pública no processo de industrialização ocorrida no final do século XIX. Segundo Saviani (2021) a Pedagogia Tradicional “inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (p. 5) numa tentativa de construção de uma sociedade democrática e de consolidação da burguesia pelo controle das instituições. Por isso, a escola era colocada como salvadora do homem, como “antídoto à ignorância” (p. 5). A escola tradicional tinha características marcantes, tais como: salas silenciosas em que apenas o professor deveria ensinar, alunos uniformizados, sentados, carteiras uma atrás da outra, resolução de exercícios no manual didático, tarefa de casa, avaliações e castigos. Assim sendo, o modelo de professor que se esperava era que fosse capaz de transmitir o “acervo cultural aos alunos” (p. 6), necessitando “contar com um professor razoavelmente bem-preparado, (...) que expunha as lições.” (p. 6 – grifo nosso). A priori, apenas os homens ensinavam nas escolas, mas com o magistério, tornou-se uma área quase que exclusivamente feminina, com a ideia de que o instinto materno geraria amor pelas crianças, além de que

elas trabalhariam menos tempo (meio período) e teriam férias duas vezes ao ano e longa, facilitando a gestão entre trabalho e lar (MARAFELI, et. al., 2017), gerando a feminização da profissão.

Já a Pedagogia Nova, surgiu em resistência à Pedagogia Tradicional defendendo o rejeitado pela sociedade, mas na mesma perspectiva de escola salvadora. Portanto, a concepção de educação da Pedagogia Nova é que “os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (p. 7), sendo, portanto, a educação um “fator de equalização social” (p. 7) que levaria ao respeito a toda e qualquer diferença. Suas características foram criadas para mudar a escola de “seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (p. 8), com muitos estímulos ao alcance do toque das crianças. O professor que se esperava era um “estimulador e orientador” (p. 8), mas que não deveria ter envolvimento ativo no processo, mas quase que desaparecer, estando apenas observando e preparando um ambiente estimulador. Saviani (2021) reflete:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2021, p. 9)

Portanto, houve um aumento da desigualdade. Também vale refletir que se houve uma despreocupação com a transmissão de conhecimento científico destinado às crianças, pode-se supor que a formação destes professores também já que a demanda do momento eram outras como brincar, investigar, descobrir pelos sentidos, ter contato com a natureza e não a preocupação da transmissão do conhecimento historicamente acumulado.

Logo após, tem-se a Pedagogia Tecnicista, que tinha como concepção de educação a “neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 10). Aqui o professor teve a perda de sua autonomia, sendo reprodutor condicionado às exigências de especialistas que sem conhecimento das necessidades verdadeiras do processo educativo decidiam os rumos da educação nas escolas, gerando, portanto, grande “nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico (...) tornando-se o conteúdo do ensino mais rarefeito” (SAVIANI, 2021, p. 12). Segundo Alberto *et.al.* (2020), “na pedagogia tecnicista o conhecimento acontece de forma fragmentada e em partes isoladas, isto é, a compreensão do todo depende da compreensão das partes” (p. 1.664). Saviani (2021) explica que o conteúdo era adequado às condições

locais, ocorrendo o que ele caracteriza de “o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares” (p. 44).

Assim, o professor novamente sofre com o esfacelamento do conhecimento que recebe, aumentando a desigualdade social, pois a educação tecnicista era destinada exclusivamente à classe proletária. Vale ressaltar também que acirrou a competição não apenas entre alunos que deveriam disputar as vagas nas fábricas, mas também em meio aos docentes que deveriam ser o melhor à luz do que esperava o técnico especialista, para não ser descartado.

UM BREVE OLHAR PARA ALGUNS DOS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

Marafeli *et. al.* (2017) diz que “até a década de 1960, a carreira do magistério era representada como carreira “nobre” que, embora mal remunerada, era adequada às jovens de classe média vocacionadas para o magistério.” (p. 986), atrelando a educação sempre a missão de vida, para se fazer por amor, logo, deveria se aceitar todos os tipos de abusos, como salários baixos, altas cargas de trabalho, a falta de tempo para planejamento que resultava em levar as tarefas do trabalho para finalizar em casa (no escasso tempo de descanso), classes superlotadas sem auxiliares, falta de recursos materiais, pedagógicos e estruturais, dentre outros, e continuar se esforçando para dar o seu melhor em nome da vocação. Marafeli *et. al* (2017) diz que:

A disseminação dessa perspectiva contribuiu fortemente para a descaracterização profissional do magistério, pois a ideia do “dom” para o magistério e da “vocação feminina” para lidar com as crianças distancia-se da percepção da importância da dimensão científico-técnica da formação profissional. O autodidatismo aliado à vocação/motivação intrínseca para a atividade – de forma homóloga a ação das mães ao educarem os filhos – não contempla as exigências de conhecimentos das ordens científicas e técnicas para lidarem com a complexidade das sociedades, a densidade e diversidade da população que habita as cidades, nem com os desafios dos sistemas escolares em relação à pluralidade cultural e estratificação social da população que atende. (MARAFELI, *et.al.* 2017, p. 991)

Esse pensamento criado ideologicamente, de forma intencional, desembocou em problemas que afetam o hoje. Assim, será pontuado apenas três dentre vários, estando os mesmos interligados e que podem ser enxergados como impasses na profissão docente em decorrência do processo histórico de desvalorização.

O primeiro está ligado ao processo de fragmentação curricular. Imbernón (2016) reforça que a fragmentação se deu juntamente com a criação das escolas públicas:

(...) a especialização parecia ser a panaceia para todos os males da sociedade, e se transferiu para o ensino perspectivas mais academicistas, mais fechadas e centradas nas disciplinas. Um exemplo é a endêmica especialização disciplinar do ensino médio, em cujo âmbito os alunos veem transitar mais professores por classe durante um curso acadêmico que os alunos universitários, o que leva a supor que eles sejam preparados para assimilar um conhecimento mais especializado. É disso que nossos jovens necessitam para viver na sociedade da informação e do conhecimento, ou os aproxima mais da sociedade da ignorância e da manipulação, já que se pretende que saibam muitas coisas e possivelmente mal, além de não relacionadas entre si? Ajuda-os a analisar e assimilar os processos complexos atuais? Serve para estabelecer relações entre os saberes? Onde ficou o discurso educacional da globalização e da interdisciplinaridade de dezenas de anos anteriores? Melhora a educação e aumenta a qualidade graças à especialização de saberes ou as diminui? É possível aprender competências fragmentando o currículo? (IMBERNÓN, 2016, p. 55)

Deste modo, as perguntas apresentadas pelo autor trazem inquietações sobre a temática, uma vez que esse processo que ocorre no currículo escolar impacta diretamente na formação do professor, pois os conteúdos e disciplinas são distribuídos de forma desarticulada provocando uma “desconstrução dos saberes” (p.56).

Gatti (2013), em suas pesquisas sobre a formação de professores, ao analisar os currículos de alguns cursos de formação percebe que

Podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.” (GATTI, 2013, p. 58)

Assim, Imbernón (2016) apresenta consequências do processo de fragmentação que influenciam na educação:

A fragmentação pode criar a ilusão de aumentar o prestígio da profissão (especialista mais bem remunerado, formação própria de um conteúdo, salas exclusivas), porém, introduz a concepção de maior produtividade em menor tempo, além de dar mais importância aos fins do que ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, preocupação maior com os resultados (aprovação) do que com a evolução do aluno com relação ao conhecimento (que são os meios). (p. 57-58)

A fragmentação profissional dá a sensação de que o professor precisa estudar apenas o seu conteúdo, sem ao menos fazer ligações simples com outras disciplinas, sobrando para os alunos a responsabilidade de fazer associações. (p. 59 - 60)

A fragmentação também causa dependência do professor com o livro didático usando-o como facilitador de conhecimento de dada disciplina. Deste modo, tem uma tendência forte para saberes e noções isolados e adquiridos por mecanismos de memória repetitiva. (p. 60)

Pensando em como solucionar tais problemas, o autor defende que no momento de criação dos currículos de formação dos docentes se deveria buscar favorecer o conhecimento pedagógico geral e específico articulado, dificultando a fragmentação curricular. Além disso, os professores deveriam aprender e aplicar metodologias globalizadoras e interdisciplinares. Coloco também que é necessária uma boa rede de comunicação entre os professores de toda a escola, pois o diálogo favorece a articulação e a articulação gera a mudança (pensada e desejada).

O segundo problema, ainda se tratando do currículo de formação de professores, é o distanciamento entre a teoria e a prática. Tardif (2000), traz a concepção da formação ao longo da vida, em que os professores precisam estar sempre em processo de aprendizagem, mas que, para que essas formações ganhem significado no dia a dia das escolas, é necessário que “a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.” (p. 12). André (2010) diz que uma forma de ocasionar a aproximação entre teoria e prática está no eixo extensão das universidades, sendo o “esforço de pesquisar conjuntamente” (p. 178), valorizando o que os professores das escolas/comunidade percebem por necessidade no contexto escolar, “possibilitando aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorecer a busca da autonomia docente” (p. 178).

Outro ponto importante a se refletir sobre o distanciamento teoria e prática, e que o autor Tardif (2000) coloca, é como os estágios obrigatórios se encontram fragilizados. Pois nos cursos de formação de professores muito se preocupa em ensinar conteúdos aos alunos, no “modelo aplicacionista do conhecimento” (p. 18), e depois o aluno é colocado dentro de instituições para ‘aplicar’ seus conhecimentos, porém, as horas destinadas a esse momento são baixas, as atividades que os alunos devem realizar como planos e aplicações de aula em algumas instituições acabam não sendo aceitos e os alunos ficando apenas como observadores da vivência. Formados esses docentes, terão que encarar sozinhos a realidade da sala de aula, “aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Wideen *et al.*, 1998, *apud* Tardif, 2000, p.18). Assim, muitos professores acabam desistindo da profissão por não conseguir lidar com a realidade das demandas escolares.

O terceiro é a crise da identidade docente, em que para cada período histórico a sociedade impõe sobre o professor um padrão determinado de comportamento, modos de se vestir, modo de falar, as formas que suas aulas deveriam ser planejadas e acontecer e, por diversas vezes, até como o professor deveria ser fora dos limites escolares. Louro (2013) diz sobre a desigualdade dentro da própria classe, em que:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis

normalistas, habilitadas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. (LOURO, 2013, p. 100)

Deste modo, por meio das telas da televisão, livros, músicas e afins foram criados estereótipos que tem a intenção de “produzir sentidos e efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real” (LOURO, 2013, p. 99).

Ludke (2004), aponta outros pontos que também contribuíram para a crise de identidade docente, sendo elas:

O descaso que deu a impressão de que a profissão docente é muito fácil de ser exercida e que qualquer pessoa poderia lecionar;

O grande número de entradas e saídas na profissão, desmotivados pelas condições da profissão ou quando se formam vão para outras áreas e abandonam a educação por fatores como mercado saturado ou baixos salários e muito trabalho.

A falta de um código de ética próprio que os prevenisse quanto as futuras atribuições na profissão, mas também que instrísse nas mais diversas situações cotidianas;

A falta de força do professorado, inclusive em sindicatos, que defendesse os interesses da classe.

Portanto, a falta de identidade contribuiu para a despreocupação com a dimensão científica da formação profissional e consequentemente dos alunos, reforçando, mesmo que sem intenção, os interesses dominantes.

CONCLUSÃO

Para refletir sobre problemas que afetam a carreira docente se faz necessário compreender historicamente como a profissão foi construída, quem a pensou e orientou durante todos esses anos e examinar os impactos hoje. Os três problemas destacados aqui, são apenas uns entre vários que compõem o longo caminho de desvalorização da profissão docente. Para buscar maneiras de solucionar tais barreiras, é necessário, segundo Saviani (2021) compreender que a sociedade em que vivemos e no qual a base da escola foi construída é de produção capitalista, dividida em classes que possuem interesses contrários. Assim, a educação deve ser pensada em uma perspectiva que vai além da simples crítica, mas que nesse movimento de entender o problema, busque formas de superá-lo, transformando a sociedade a começar

pelo meio em que o professor atua, “tratando-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (p. 25-26). Em suma, é lutar por qualidade na formação dos docentes em se apropriar, de forma articulada, dos saberes, gerando uma consciência crítica que chegue às salas de aula e atravesse o processo de ensino-aprendizagem. Assim, pensar na formação do professor é pensar na formação no cidadão crítico, reflexivo, que precisam de tais conhecimentos para compreender sua condição e buscar meios de superá-la socialmente.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Simão. et. al. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 2e, p. 1652-1668, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837>.
- ALBORNÓZ, Suzane. O que é trabalho. São Paulo: Braziliense, 2004, p. 7 - 42.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Biblioteca Digital de Periódicos da Universidade Federal do Paraná: Educar em Revista*. Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51 – 67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1515/showToc>.
- IMBERNÓN, F. Qualidade e fragmentação curricular na escola. Fragmentação ou globalização e Escola, qualidade, inclusão, multiculturalidade e interculturalidade. In: IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado. São Paulo: Cortez, 2016. p. 54-85.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003. p.57-109.
- LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- MARAFELI, C. M., RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sobre outro ângulo. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n. 165, p. 982-987, 2017.
- PANIAGO, Maria Lucia. “Livro” didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, 96 p. Disponível no endereço: <https://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015/04/01/livro-did%C3%A1tico-asimplifica%C3%A7%C3%A3o-e-a-vulgariza%C3%A7%C3%A3o-do-conhecimento>.
- PEREIRA, Lilian Alves. et. al. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239-252, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>.
- SAVIANI, Demerval. A história da escola pública no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*. Salvador, n. 29, 9-12 de julho de 2002, 185 - 201. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/archive>.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021, 114 p.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação Brasileira*, n. 13, p. 5-24, 2000.

A SAGA, OS TROPEÇOS E AJUSTES NA REALIZAÇÃO DA FEIRA DE CIÊNCIAS ESCOLAR -2023 DO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RORAIMA

Aline Luanda da Costa Freitas¹ e Maria Clelia Pereira da Costa²

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de compartilhar a saga da equipe de coordenação de Feira de Ciências da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis) no acompanhamento e assessoria das feiras de ciências escolares de Rorainópolis no Estado de Roraima no extremo norte do país. O evento oportuniza os estudantes a desenvolver suas habilidades, compartilhar os conhecimentos, divulgar a pesquisa científica e promover os saberes de forma prática. O embasamento teórico está baseado nos estudos de MANCUSO (2006) e PEREIRA (2000), autores que mostram a importância da feira de ciências como estratégias de ensino aprendizagem. As feiras de ciências são relevantes para o aprimoramento da pesquisa científica, satisfaz a curiosidade do aluno, favorece a aprendizagem, a motivação, a exploração e inovação. A metodologia envolve visitas às escolas dos distritos, campo, ribeirinhas e sede para oficinas, formação dos coordenadores pedagógicos, análises dos projetos junto aos professores e direcionamentos dos mesmos para o cunho científico. Um trabalho cansativo pela extensão do município, o difícil acesso, estradas esburacadas e viagem de barco que duram até doze dias para visitar e atender as oito escolas ribeirinhas localizadas nos rios: Negro, Jauaperi e Branco. Por fim, os resultados apontam para a elaboração de mais de cem projetos apresentados em toda a rede municipal, embora nem todos sejam de pesquisa científica. O evento das Feiras de Ciências trouxe à comunidade e os pais dos alunos para dentro do ambiente escolar para prestigiar os projetos. Foram dezenove dias de apresentações nas mais distantes localidades desse município, tendo ainda o desafio de atender a duas escolas no mesmo dia para levar as equipes para avaliar os projetos. uma saga que merece ser mostrada para que conheçam o trabalho dessa coordenação que vivem nos rincões desse país.

Palavra-chave: Feira de ciências, Baixo rio Branco, Educação

INTRODUÇÃO

A feira de ciência é vista pela comunidade científica como um instrumento de desenvolvimento das habilidades do aluno pesquisador, no sentido de promover os saberes científicos por meio da pesquisa realizada na Educação Básica, recursos que direcionam os caminhos necessários para a construção do conhecimento científico, oportunizando os alunos a compartilhar suas experiências com a sociedade valorizando a pesquisa científica.

Desse modo, as feiras de ciências escolares 2023 de Rorainópolis busca promover o desenvolvimento de boas ideias, despertar a curiosidade do aluno e o talento pela inovação a partir da pesquisa. É na base que as portas são abertas para o mundo acadêmico pela ciências, incentivo e a prática à pesquisa contribuindo com desenvolvimento e aprendizagem.

¹ Doutoranda em Química pela UNICAMP. Coordenadora da Feira de Ciências Municipal de Rorainópolis-RR

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade São Francisco. Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis-RR.

Esse é um acontecimento que existe no país desde 1960 e foi sendo ampliado no decorrer do tempo, ganhou espaço e foi difundido no país a partir das práticas dos inúmeros eventos que se consolidou contribuindo para a aprendizagem dos alunos em todos os estados Brasileiros.

A legislação federal, na forma da LDB 9394/96, PCN (1998), BNCC (2018) e DCRR (2019), são documentos oficiais que discutem a importância de priorizar a pesquisa e oportunizar os alunos da Rede na construção do conhecimento para sua formação acadêmica desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, objetiva-se a fomentação do saber científico em que o gestor municipal, junto a secretária de educação, com a equipe técnica de coordenação de Feira de Ciências apoiado pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, comunidade escolar buscam divulgar a importância da realização desse evento para a compreensão da ciência na educação básicas das escolas da rede municipal de Rorainópolis.

Na visão de (OAIGEN, PEREIRA, HENNIG, 2000, p. 177) [...] a Feira de Ciências é fundamental para verificar o nível de capacidade dos alunos em desenvolver pesquisas, não importa a idade, trata-se de projetos produtivos, de pesquisas onde requer um produto final proveniente de sua prática como atividade de pesquisa.

Desse modo, das trinta e duas escolas vinte participaram, desde a educação infantil as turmas do ensino fundamental anos finais, uma experiência que procura desenvolver a base da cultura de fazer ciências e promover uma educação de construção.

Pereira (2000) explicita que os objetivos das Feiras de Ciências estão muito além das formas de experimentos e metodologias, foca na “formação de pequenos cientistas”, como estímulo as experiências científicas:

Como estratégia de ensino, as Feiras de Ciências são capazes de fazer com que o aluno, por meio de trabalhos próprios, envolva-se em uma investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino-formal. Como empreendimento social-científico, as Feiras de Ciências podem proporcionar que os alunos exponham trabalhos por eles realizados à comunidade, possibilitando um intercâmbio de informações (PEREIRA, 2000, p. 38).

As Feiras de Ciências são ambientes não formais de aprendizagem e, portanto, onde é possível utilizar estes ambientes, aplicar metodologias ativas que permitam ao aluno desenvolver, definir, alinhar, adquirir ou aprimorar ideias inovadoras e propor desafios.

São espaços de aprendizagens, diferentes da sala de aula, capazes de promover limites e possibilidades de aprendizagem, viabilizar novas estratégias de ensino aprendizagem no sentido de

desenvolver habilidades e competências por meio da interação entre professores, alunos e orientadores despertando o interesse pela investigação ainda nos primeiros anos escolares.

[...] incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico; proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio-científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade (PEREIRA, 2000, p.20).

As Feiras de Ciências têm como objetivo primordial, conduzir e propiciar um conjunto de situações e experiências que possibilitem novos olhares e possa valorizar a pesquisa realizada pelos alunos de forma seja um caminho para escolhas mesmo de uma profissão do futuro.

Hoje ser professor requer o desenvolvimentos de novas habilidades e competências para lidar com a pesquisa escolar, para as quais não fomos preparados na formação. E sobre isso nos questionamos quando pensamos na proposta da BNCC (2018). “O que é ser professor (a) hoje, como sujeito capaz de vincular a pesquisa as nossas práticas pedagógicas, no atual contexto do século XXI onde a ciência e as tecnologias desafiam qualquer área do conhecimento?”

A VIAGEM DE BARCO PARA FORMAÇÕES DOS PROFESSORES DO BAIXO RIO BRANCO

O primeiro movimento realizado pela equipe técnica de coordenação de Feira de Ciências iniciou em março com uma reunião para gestores e coordenadores pedagógicos das trinta e duas escolas da rede municipal de Rorainópolis. Comparado a um trabalho de formigas, para motivar os coordenadores pedagógicos e estes a seus professores, a desenvolver projeto para a feira escolar em suas respectivas unidades. Foi acordado que todas as instituições e professores abraçariam o projeto feira de ciências, e deveriam realizar o curso de Metodologia Científica para feira de ciências ofertado pela Plataforma ÁPICE. Um curso que aperfeiçoa o trabalho do professor, traz segurança na elaboração do seu projeto e orienta como buscar parcerias e recursos para a realização da feira. Além disso, houve as visitas em loco, atendimentos nos retornos e viagens ao baixo rio Branco em maio para formação dos professores. Uma viagem de barco com trinta e duas pessoas de diversas secretarias municipais (assistente social, dentista, enfermeira, vice-prefeito, Secretária de Educação, médico e técnicos da Secretaria de Educação) a saída se

deu em 26/05/2023 do Porto de Caracará às 9h da manhã, a chegada a primeira comunidade Santa Maria do Boiaçu dia 27/05/ a uma hora da madrugada. Ali foram realizadas inúmeras ações na comunidade durante o sábado: exame preventivo, extração de dentes, serviço social, vacinas, consultas médicas, vacinas antirrábica, entrega de cestas básicas, doações de roupas e sapatos). À noite do sábado iniciamos a formação sobre feira de ciências com os professores e a gestora da escola Vovó Tetinha localizada às margens do rio Branco.

Após dois dias, continuamos a viagem até a comunidade de Santa Maria Velha onde foram realizados os mesmos procedimentos que durou em torno de duas horas, o barco zarpou com destino a comunidade de São José do rio Branco onde foram atendidas três famílias e não houve atendimento da educação (pois não tem escola naquela comunidade), pernoitamos ali tendo em vista o perigo de viajar à noite devido a cheia do rio e a descida dos balceiros (lixo, tronco de madeira e galhos).

Pela manhã viajamos com destino ao Remanso já dentro do rio Negro, mas uma formação e reunião pedagógica com os professores da escola Mariza da Gama e a professora da Escola Venâncio José, onde foi servido um café regional aos técnicos da Secretaria de Educação. O foco foi a formação dos professores para a elaboração dos projetos para a feira de ciências. O material da plataforma APICE foi entregue a todos os professores para facilitar a realização do curso. A viagem reinicia as 13hs da tarde com destino a comunidade do Paraná da Floresta também as margens do rio Negro, como a professora já havia sido atendida na comunidade anterior, fomos a escola verificar as condições e os materiais disponíveis. As equipes das outras secretarias fizeram seus atendimentos o que durou em torno de quatro horas.

Concluído os trabalhos, viajamos por duas horas até a comunidade de Itaquera e fomos recebidos com fogos pelos moradores. Uma comunidade que trabalha para o bem estar do grupo com os espaços limpos, a escola bem organizada em sua administração, estrutura e os pais são participativos. Foram realizadas todas as ações, a formação com dois professores (a professora da escola Duque de Caxias o professor da Extensão), em suas falas se percebe os desafios de enfrentar a luta do cotidiano no ensino, classes multisseriadas a ausência da orientação pedagógica e do planejamento.

Pernoitamos ali e pela manhã visitamos a comunidade de Samaúma onde o professor embarcou para a formação na comunidade de Xixuaú, a última às margens do rio Jauaperi. Na escola Teodorico Nascimento a semelhança das demais escolas das comunidades ribeirinhas as classes são multisseriadas, e no momento que chegamos a comunidades o professor estava ministrando aula aos seus treze alunos. Uma comunidade organizada com associação de moradores e uma Cooperativa que trabalha em prol da melhoria da educação, saúde, moradia e meio ambiente. Cuidando da preservação da floresta, dos rios, solo para o

bem estar dos seus habitantes e turistas, já que a região é de floresta nativa e convidativa ao turismo ecológico.

Após as vistas, retornamos, e o atendimento foi na Comunidade de Samaúma um lugar cercado e árvores, rios que deixa o desejo de voltar sempre.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Todos os ajustes e acertos se deu para atender as comunidades ribeirinhas. As feiras de ciências são uma excelente ferramenta que contribui no processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem dos alunos. Sendo um recurso importante na prática pedagógica, na promoção do conhecimento, na motivação que propicia a pesquisa científica de forma lúdica e didática.



As viagens foram proveitosas, embora fosse necessário mais tempo para trabalhar com os professores, atender suas demandas, e ver de perto sua prática de pesquisa. A figura 01 apresenta alguns momentos da viagem e dos atendimentos nas comunidades ribeirinhas.

Mesmo diante dos tropeços encontrados na realização da feira de ciências da rede municipal de Rorainópolis é importante destacar o envolvimento da equipe, das escolas e das comunidades, como forma de compartilhar os conhecimentos, a cultura e o desenvolvimento da pesquisa científica e aprendizagem desses alunos.

Figura 01 – Formação nas escolas do Baixo Rio Branco

Fonte: Arquivo de viagem 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. 2017, 459p.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG. G. Feiras de Ciências. Canoas: Ulbra, 2000.

MANCUSO, R.; FILHO, I.L. Fenaceb-Feira de ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ORALIDADE E ENSINO: REVISITANDO AS MARCHINHAS CARNAVALESCAS POR MEIO DO GÊNERO PARÓDIA

Maria do Livramento Gomes Rosa¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta duas experiências, desenvolvidas na escola na qual a autora deste trabalho ministra aulas para alunos do nono ano. O gênero trabalhado foi a paródia. As experiências foram realizadas no ano de 2019 e 2023. Para análise, considerou-se as narrativas da professora em exercício e professora pesquisadora. As considerações teóricas ficaram embasadas na teoria da experiência deweyana, na noção de intertextualidade (KOCH; ELIAS, 2011) e na noção de oralidade (MARCUSCHI, 2007). A Metodologia usada foi a qualitativa interpretativista de (MOITA-LOPES, 1994). A partir das experiências vividas em dois momentos distintos, é possível entender que uma boa experiência pode levar a uma nova experiência, sendo o gênero trabalhado pela professora e pesquisadora oportunizador de uma prática que coloca o aluno na centralidade do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: oralidade, paródia, experiência.

INTRODUÇÃO

É papel da escola promover um ensino de qualidade, onde as habilidades orais e escritas sejam desenvolvidas de maneira plena e consciente. Todos os componentes da estrutura que formam o ambiente escolar desde a mais alta instância até chegar ao corpo docente têm esta consciência. No entanto, o que se percebe nas escolas ainda é um ensino pautado somente na modalidade escrita e em moldes tradicionais revestidos de novos. São modismos passageiros que na maioria das vezes servem apenas para reafirmar o que se tem feito durante tanto tempo na educação escolar.

Nesta direção, se faz necessário construirmos um ensino consciente em que boas práticas pedagógicas venham assumir a direção das inovações verdadeiramente novas e edificantes. Nesta perspectiva, a oralidade deve andar juntamente com a escrita e servir a um ambiente educativo sociointeracionista, no qual se trabalhe a realidade e as características preponderantes do nosso país.

Pensando nisto, fomentamos um trabalho voltado para a união destas duas modalidades: oral e escrita, em prol de se resgatar a cultura das marchinhas carnavalescas tradicionais dos antigos bailes de carnaval do nosso país. Para este revisitar usamos como ferramenta de ensino o gênero paródia que possibilitou tanto o treino da escrita, uso da leitura, criatividade, musicalidade e a oralidade.

O gênero em questão pode ser definido como um gênero textual que possui em sua essência o processo de intertextualidade. Tal processo ocorre quando, “[...] um texto, está inserido em outro texto

¹ Universidade Federal De Uberlândia – UFU.

(intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 86). Assim a paródia pode ser entendida como “um texto que dará vida a outro texto” (SIMÕES, 2012, p.7), no caso, uma paródia musical. O trabalho feito com este gênero elegeu a temática “Não às drogas”. Escolheu-se uma manchinha carnavalesca conhecida para a reescrita mantendo a melodia, o ritmo, a cadência.

Este trabalho se justifica a medida que buscamos alternativas para melhorar o ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Neste contexto, o trabalho com a oralidade preconiza a ideia de que ela se realiza simultaneamente em meio a interação face a face de interlocutores e ainda, numa visão simplista, que ela é a representação sonora do que o falante pretende dizer e se manifesta por meio do aparelho fonador. Na visão do Marcuschi (2007) podemos verificar que

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes (MARCUSCHI, 2007, p. 71).

Com base na definição deste autor podemos dizer que a língua falada se manifesta de forma natural e autêntica e até espontânea nas mais diversas situações e usos. E ainda que a oralidade pode se dar em momentos espontâneos ou monitorados no âmbito escolar.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta que

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 76-77).

Ao observarmos bem o tratamento dado ao eixo oralidade verificaremos que a canção e as manifestações culturais estão contempladas como realizações de uso desse oral em situações reais do uso do cotidiano como podemos contemplar no trabalho aqui descrito com as paródias das marchinhas carnavalescas tradicionais.

Este trabalho objetivou acentuar o trabalho com a modalidade oral nas práticas cotidianas em sala de aula, levando em consideração a relação do oral com o escrito. Além disso, objetivou especificamente contemplar questões como: a) Valorização das práticas sociais e culturais tipificadas e edificadas em nosso país. b) Desenvolvimento da criatividade dos alunos na modalidade escrita. c) Desinibição dos alunos mediados pelas práticas orais.

METODOLOGIA

A metodologia usada neste trabalho é a qualitativa interpretativista(MOITA-LOPES) em que os relatos narrativos experienciais revelam a práxi educativa a partir do planejar e do fazer do professor pesquisador.

Essa experiência foi feita em uma escola estadual de Uberlândia com duas turmas de nono ano, no ano de dois mil e dezenove, precisamente no início do ano letivo bem próximo aos dias que antecederiam o Carnaval. A mesma experiência foi retomada em 2023 em turmas de nonos anos, seguindo os mesmos preceitos desenvolvidos em 2019.

Em 2019 a professora pesquisadora sedimentou seu planejamento inicialmente em roda de conversa para saber o que os alunos sabiam sobre marchinhas de carnaval, principalmente as mais tradicionais. Depois selecionou vídeos com marchinhas para os alunos se habituarem a este tipo de musicalidade. Em outro momento trouxe exemplos de paródias e mostrou como este gênero funcionava. Deixou duas aulas para a elaboração das paródias e duas aulas para os ensaios. Além de duas aulas para a confecção de uma faixa com o tema representativo do nono ano.

A temática escolhida pela professora para a revisitação das marchinhas foi o tema: “ Não às drogas”. Assim os alunos deveriam escolher uma marchinha famosa e reescrevê-la defendendo a ideia temática escolhida para os nonos anos. A professora sugeriu para os outros professores que se quisessem adotar a mesma postura para um construtor maior, englobando toda a escola o projeto ficaria acentuado. Desta maneira, cada ano constituiria um bloco com uma temática e uma cor à escolha, própria e uma ação norteadora para apresentar no pátio da escola no dia escolhido para culminância do evento.

Em 2023 a professora pesquisadora retomou o mesmo planejamento, com uma modificação: a temática foi alterada para “Preservação do meio ambiente”. Mais uma vez a marchinha escolhida pelos estudantes foi a marchinha “mamãe eu quero” para ser parodiada. As cenas anteriormente se repetiram em certa medida é o que podemos conferir na narrativa abaixo:

Grito Carnavalesco

O carnaval estava chegando, e eu pedi para meus alunos de nonos anos a elaboração de uma marchinha carnavalesca. A proposta era: escolhermos alguma marchinha mais tradicional e aproveitarmos a melodia e o ritmo para construir um novo texto com o tema preservação do meio ambiente. Os alunos

estavam bem animados, comecei a aula trazendo uma caixinha de som ao centro da sala de aula, ouvimos algumas marchinhas, e após discutirmos muito, chegamos a um veredito: melodia da marchinha mamãe eu quero.

Coincidentemente, as duas turmas de nono escolheram a mesma melodia. Minha ideia era aliar criticidade a produção criativa, onde os alunos ouviriam, perceberiam o som o ritmo, para parodiar as marchinhas, sendo assim, exercitaria a criação, a colaboração entre pares, enfim a interação e a oralidade.

Divide os grupos em os componentes de cada grupo deveriam compor uma estrofe melódica para compor a letra da marchinha, na primeira turma que era menor dividi a sala em três grupos um comporia o refrão e os demais estrofes e assim ocorreu sem problemas. os trabalhos começaram e passei a visitar os grupos e ouvir as propostas composicionais.

Na primeira sala o trabalho ocorreu como eu havia pensado, já na segunda houve muita inquietação, muito burburinhos, em que alguns momentos pareciam mais com brigas do que discussão, ecoavam na sala a sensação de desordem proveniente de alguns grupos. Esta segunda sala era mais numerosa e foi necessário um número maior de grupos em um total de cinco, sendo que um grupo ficaria responsável pelo refrão.

Eu intervia a medida que os grupos se exaltavam, era muita inquietação, percebia a ansiedade estampada naqueles rostos que pareciam julgar a tarefa quase impossível de realização.

Redações finalizadas, pensei, agora não haverá mais dificuldades, como eu me enganava, pois no dia do grito carnavalesco, os grupos deveriam subir ao palco e cantarem as marchinhas construídas.

No dia marcado para a celebração do grito carnavalesco muitos alunos faltaram a aula, atribuo estas ausências a possível negação e constrangimento de subir ao palco e cantar para a plateia. Primeiramente, os alunos subiram ao palco com uma certa timidez, apossaram-se dos dois microfones disponibilizados pela direção da escola e começaram a cantar, mas um dos microfones produziu microfonia e atrapalhava a audição para os espectadores. Já na segunda apresentação esse problema foi resolvido e a canção ressoava no pátio onde ocorria o evento. O primeiro grupo que se apresentou e ficou inaudível devido a microfonia e era aquele em que o trabalho de sala transcorreu com maior tranquilidade. Já a sala em que os grupos reunidos para a elaboração da marchinha frequentemente exigiam a minha mediação nos conflitos foi o que melhor atuou na apresentação no palco.

Acredito que o mais importante foi viver a experiência de subir ao palco e cantar uma marchinha criada pelos próprios alunos, autoria e oralidade unidas em uma só atividade. Eu estava ostensivamente cansada por desenvolver a atividade, conclui que este tipo de atividade exigiu muito de mim. Não conversei

com os alunos sobre a atividade naquela ocasião, só o fiz um tempo depois, ouvi dos alunos que haviam sentido muita vergonha na exposição durante as apresentações. Também ouvi dos alunos que apesar das dificuldades, vergonha de subir ao palco, faria tudo novamente, só mudariam a escolha da marchinha. Acredito que apesar das dificuldades e do estresse vivido pelos alunos, a experiência foi proveitosa, pois quando da realização do evento alguns alunos falaram: mas é necessário mesmo minha participação? E quando houve o distanciamento da experiência vivida, os alunos afirmaram que fariam tudo novamente. Acredito que as atividades dessa natureza, promovem oportunidade de protagonismo aos alunos.

Fonte: Registro da professora em 2023

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que podemos observar com a desenvoltura dos alunos tanto nas letras2 desenvolvidas quanto no uso da oralidade durante o desenvolvimento das atividades, leva-nos a refletir a respeito de nossas práticas. Quando os alunos se apropriam de suas produções e as veem como algo útil e ligado a um contexto prático cotidiano, parece que estas práticas são valorativas e cheias de significados. É o que constatamos na atitude de alguns alunos que inicialmente se recusaram a participar do trabalho porque alegavam motivos religiosos. Porém no decorrer do processo pudemos observar que estes alunos foram os que mais atuaram, inclusive instigando os demais alunos a participarem do evento. Durante a realização, via-se claramente a alegria exposta em seus rostos, e isto não tem preço, é um momento em que realmente ensinar faz sentido.

Além disso, as experiências vividas acentuam o que preconizava Dewey, quando este fala da experiência como geradora de aprendizagem em seu continuum experiencial, no qual uma experiência pode gerar ou impulsionar nova experiência, gerando conhecimento. Dentro desta perspectiva, a segunda experiência da professora foi motivada pelo sucesso da primeira experiência, onde os esforços empreendidos na aplicação das aulas para desenvolver as paródias, foram recompensados pelo envolvimento dos alunos na prática empreendida.

As práticas educativas pautadas na união das modalidades orais e escritas podem resultar em um ensino de qualidade. Sabendo que a modalidade escrita tem seu lugar ao sol desde sua invenção, mantendo seu vínculo com o poder (Gnerre, 1985, apud Carvalho e Ferrarezi, 2018: p.19) e é demasiadamente valorizada, pois edifica uma tecnologia que consegue documentar por meio do registro. Não devemos esquecer de valorizar as práticas pautadas na oralidade, pois estas servem para valoração e emponderamento do que sei, e do que saberei. Sendo uma modalidade que se manifesta já na primeira infância, quando o bebê interage com seus pares e em especial sua mãe.

A professora empreendeu esforços na tentativa de ensinar a produção das paródias e esses foram recompensados com o envolvimento dos alunos em 2019. Sendo assim, a experiência se repetiu em 2023 é a experiência exitosa, Dewey(2010), no qual aspectos como a valorização das práticas sociais e culturais tipificadas e edificadas em nosso país, foram contempladas por meio da manifestação cultural “carnaval” desenvolvida no Brasil. Além disso, a criatividade dos alunos aflorou mediante os estímulos proporcionados por esta prática interacionista.

Outro aspecto observado foi a desinibição dos alunos mediados pelas práticas orais, apesar deste aspecto ainda fazer parte do cotidiano escolar. É possível pensar sobre a prática subsidiada pela oralidade em consonância com a escrita dentro de um vies colaborativo e transformador, onde o professor torna-se o mediador do conhecimento e os alunos atores na arena do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva (Org.). Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 3, p. 57- 84.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento-curricular/>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: 2011.
- SIMÕES, A. C. O gênero paródia em aulas de língua portuguesa: uma abordagem criativa entre letra e música. Anais do SIELP. Vol. 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_006.pdf .Acesso em: 13 Mar. de 2019.

Anexos

EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE ROBÓTICA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Natália Carlos de Souza Sobrinho Lobo¹

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem está em constante transformação, e dentro desse contexto se torna cada vez mais difícil não inserir abordagens tecnológicas nessa construção. Dentro dessa perspectiva, o uso da Robótica Educacional está em crescimento nas escolas brasileiras, como instrumento para a formação desses estudantes. Essa prática na Educação Básica pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, unindo Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos. Além de contribuir no desenvolvimento de muitas habilidades, como raciocínio lógico, criatividade, cooperação e trabalho em equipe. O presente trabalho relata a experiência de implantação de um Clube de Robótica com alunas do 5º ano do Ensino Fundamental, abordando as primeiras atividades e projetos iniciados. Também foi realizada uma pesquisa qualitativa com as alunas envolvidas, utilizando a Escala Likert com o objetivo de identificar os primeiros impactos do ensino de robótica na motivação e apoio no processo educacional.

Palavras-chave: Robótica Educacional, Rede Municipal, Tecnologias.

A ROBÓTICA NA EDUCAÇÃO

Em setembro de 2022 foi iniciada a implantação do ensino de robótica na rede municipal de Campos dos Goytacazes, a partir da aquisição de kits de montagens pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Este trabalho apresenta uma experiência com o ensino de robótica, com alunas do 5º ano do Ensino Fundamental, através do desenvolvimento de projetos durante as aulas do clube de robótica.

Dentro desse contexto, Silva (2009) relata que a robótica é uma área de pesquisa com objetivo de desenvolver robôs para, de algum modo, ajudar o homem em atividades complexas ou repetitivas. Dessa forma, ela abrange várias áreas do conhecimento, trazendo em si a interdisciplinaridade. Esse fato se mostra também na diversidade de setores em que robôs podem ser utilizados.

Fabrizio et al. (2014) ainda reforça que o uso de tecnologias está em constante crescimento e presente em diversas aplicações, como uso doméstico, hospitalar e industrial, até sistemas de automação para aeronaves espaciais desenvolvidos para operações mais complexas. ensino de robótica está em crescimento em todos os níveis da Educação Básica. Destacam também que na educação, as tecnologias estão sendo utilizadas como instrumentos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes- PMCG.

Nessa perspectiva, Silva (2009) relata que a Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica corresponde ao ambiente de aprendizagem em que o professor ensina ao aluno a montagem, automação e controle de dispositivos mecânicos que podem ser controlados pelo computador.

Para Hensel (2018), a Robótica é moderna e inovadora, além de cativar os estudantes pela possibilidade de interação e animações possíveis, com formatos de robôs que também chamam a atenção. Quando se fala em robótica, em geral imagina-se aquele robô humanoide, todavia ela está presente em inúmeros elementos automatizados, como por exemplo em uma máquina de lavar.

Já Silva (2009) aponta a que robótica pedagógica engloba um processo de motivação, colaboração, construção e reconstrução. Dessa forma, utiliza-se conceitos de diversas disciplinas para a construção de modelos, levando os alunos a uma rica vivência interdisciplinar. Destaca também:

“Na construção de um modelo robótico, o processo de colaboração acontece quando os problemas são analisados e resolvidos em grupos e a autonomia é exercida na medida em que cada elemento do grupo tem responsabilidade por uma parte da solução, e no respeito aos outros indivíduos. Cada um tem a responsabilidade pelo seu próprio conhecimento e pelo grupo. Todos devem participar da solução. Assim, a dúvida de um e a certeza do outro fazem com que o grupo cresça e se desenvolva” (SILVA, 2009. p.31).

Nessa perspectiva com o Ensino de Robótica é possível trabalhar o que a BNCC (2023) prevê para o ensino da Computação na Educação Básica, explorando principalmente o eixo do Pensamento Computacional.

Segundo Brackmann (2017), grande parte dos estudantes não se tornarão programadores ou profissionais da área de Computação, entretanto independente da profissão escolhida precisarão desenvolver o pensamento crítico e estruturado, além de trabalhar em colaboração.

“Não faz sentido, diante da possibilidade de acesso full-time a dados e a informações, que se priorize a memorização, a repetição e a cópia pela cópia. Pelo contrário, o mais importante é ensinar a buscar e a selecionar a informação necessária, abstrair, decompor, reconhecer padrões e programar para que o aluno possa, de modo criativo e dinâmico, enfrentar os problemas propostos em determinada circunstância, através do pensamento crítico e uma metodologia para auxiliar no processo de resolução de problemas” (BRACKMANN, 2017. p.20).

IMPLANTAÇÃO DO CLUBE DE ROBÓTICA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

A Robótica educacional foi implantada no município de Campos dos Goytacazes a partir de Setembro/2022, através da aquisição de kits de montagem da empresa Brink Mobil, pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desde então, foram oferecidos cursos de formação ao

professor para utilização do material com os alunos do Ensino Fundamental, em especial aos professores responsáveis pelas aulas de Tecnologias, que contam com a Coordenação de Tecnologias. Dessa forma, as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental passaram a ter aulas de robótica em formato quinzenal.

Diante do envolvimento e interesse dos alunos durante as aulas de tecnologias com uso da robótica, em abril/2023 foi montado um clube de robótica, com apoio da Coordenação de Tecnologias, inicialmente com 6 alunas participantes. O objetivo do clube é aprofundar os conhecimentos do ensino de robótica e realizar projetos envolvendo a temática. Os encontros do clube acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos.

É importante pontuar a relevância das metodologias ativas em nossa prática. De acordo com Carvalho et al. (2022), essas metodologias correspondem a métodos, técnicas e estratégias utilizados pelo professor visando o incentivo à participação ativa do aluno no processo de ensino, levando-os à aprendizagem.

Nesse sentido, Torres e Irala (2014) afirmam que:

“A Aprendizagem baseada em Projetos (ABP) da sigla em inglês PBL (Problem Based Learning) é um processo de ensino e aprendizagem ancorado na investigação. Nesse método, é apresentado aos aprendizes um problema inicial, que pode ser uma questão complexa, a qual eles precisam resolver por meio da colaboração entre os pares por certo período de tempo. Os temas dos projetos abrangem questões sobre assuntos autênticos do mundo real. O que se espera ao se trabalharem esses projetos é que, durante o processo de pesquisa e investigação coletiva dos temas, os participantes aprendam o conteúdo, obtendo fatos e informações necessários para chegarem a conclusões sobre o problema ou questão inicialmente lançada” (TORRES e IRALA, 2014. p.78).

A primeira temática abordada para estudo foi a Energia. Diante de um projeto já em andamento na Unidade escolar sobre desperdício de energia, surgiu o interesse por construir um simulador de secador de mãos com o kit de robótica, e o questionamento: secador de mãos ou papel toalha: qual seria melhor para o meio ambiente e do ponto de vista energético? E para o empreendedor?

A partir dessas perguntas norteadoras, as alunas foram orientadas a realizarem pesquisas sobre o assunto e organizar os resultados utilizando aplicativo de design gráfico gratuito, o escolhido foi o Canva. Paralelamente, as alunas realizaram a montagem de um secador de mãos utilizando o kit de robótica, incluindo a programação para seu funcionamento. Nessa perspectiva, foi necessário o entendimento de algumas peças dessa montagem (sensores e atuadores), através de dinâmicas.

Seguindo nesta mesma temática, continuou-se os estudos sobre Energia, e agora na compreensão de alguns conceitos importantes, um deles é que a energia é transformada. A partir dessa abordagem, escolheu-se um projeto para testar a afirmativa, utilizando materiais reaproveitados e de sucata eletrônica para a construção de um minigerador de energia e um carregador portátil.

Seguiu-se as seguintes etapas:

Montagem de listas com as peças necessárias;

Divisão de responsabilidades para a aquisição das peças;

Organização dos instrumentos necessários para montagem;

Início da montagem.

É interessante destacar que em toda a elaboração do projeto utilizou-se pilares do Pensamento computacional: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo.

De acordo com Brackmann (2017) o Pensamento Computacional é uma habilidade a ser desenvolvida por qualquer pessoa, independente da área de conhecimento ou atividade profissional, pois não engloba apenas conceitos de Computação, mas também agrega práticas de projetar sistemas, entender o comportamento humano e pensamento crítico.

“O Pensamento Computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar (DECOMPOSIÇÃO). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente com maior profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (RECONHECIMENTO DE PADRÕES), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (ABSTRAÇÃO). Por último, passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (ALGORITMOS). Seguindo os passos ou regras utilizadas para criar um código, é possível também ser compreendido por sistemas computacionais e, conseqüentemente, utilizado na resolução de problemas complexos eficientemente, independentemente da carreira profissional que o estudante deseja seguir” (BRACKMANN, 2017. p.33).

Na etapa de finalização desse primeiro projeto foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando a Escala Likert através do Google Forms.

“Foi desenvolvida por Rensis Likert nos anos 30 do século passado. Trata-se de escala muito utilizada nas investigações sociais. Consiste em um conjunto de itens de Likert. Como vimos, para cada item tem-se uma afirmação sobre uma atitude, um objeto, uma opinião, um atributo, uma representação simbólica etc. Para cada afirmação, pede-se que o respondente externar sua reação, escolhendo um dos cinco, ou sete, pontos de uma escala. A cada ponto da escala associa-se um valor numérico. Dessa forma o respondente obterá uma pontuação: soma dos valores de todos itens, indicando seu escore favorável, ou desfavorável, em relação a uma atitude, objeto, opinião, atributo, representação simbólica etc”. (MARTINS e CORNACCHIONE, 2021. p.02).

Tabela 1 - Questões aplicadas às alunas participantes do Clube de Robótica

Motivação	Eu me sinto motivada em participar das aulas do clube de robótica.
	As aulas no clube de robótica são relevantes para os meus interesses.
	Depois da implantação da robótica na escola, eu tenho mais ânimo para estudar.

Aprendizagem	Percebo que as aulas no clube de robótica ajudam na aprendizagem das disciplinas gerais.
	Através das aulas no clube de robótica estou aprendendo novas habilidades.

Fonte: Elaboração própria

Para este trabalho, foi utilizada uma escala de Likert em que cada item era composto por quatro níveis, variando entre: 0 (discordo completamente), 1 (discordo um pouco), 2 (concordo um pouco) e 3 (concordo totalmente).

RESULTADOS OBTIDOS

O clube de robótica é uma atividade que continuará em andamento na Unidade Escolar. Todavia, o primeiro projeto está em finalização. Observou-se um engajamento das alunas e interesse durante todo o processo, verificados na participação nas aulas e também na interação no grupo de whatsapp criado para diálogo sobre o trabalho.

A seguir serão apresentados fotos e vídeos de algumas etapas do trabalho. A Figura 1 refere-se as etapas de montagem do secador de mãos que foi a primeira parte deste Projeto. Para sua conclusão foram necessários 2 encontros de aproximadamente 1 hora e 15 minutos cada. Para compreensão da ação do fototransistor (sensor amarelo) utilizado na montagem, as alunas participaram da dinâmica dos sensores, fazendo uma relação dos mesmos com os 5 sentidos dos seres humanos, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Montagem do Secador de Mãos.



Fonte: Autora

Figura 3. Dinâmica dos sensores



Fonte: Autora

A Figura 3 apresenta um vídeo em QRCode do secador de mãos em funcionamento. Já a Figura 4 corresponde ao cartaz criado pelas alunas utilizando o Canva. Anteriormente, as alunas realizaram pesquisas no Google sobre pontos positivos da utilização do secador de mãos, comparando com o uso do papel toalhas, em estabelecimentos comerciais.

Figura 4 - Secador de mãos em funcionamento



Fonte: Autora

Figura 5 - Cartaz criado pelas alunas utilizando o Canva



Fonte: Autora

A Figura 5 corresponde as sucatas eletrônicas e materiais que toda equipe do clube de robótica se engajou para conseguir. Nessa etapa as alunas compararam alguns materiais de sucatas com os materiais da caixa de robótica. Exemplo: a caixa de redução com o mecanismo de ventilador.

Figura 6 - Material necessário para a construção do minigerador



Fonte: Autora

A Figura 6 apresenta um QRCode com algumas etapas da construção do minigerador. Foram necessários 3 encontros de aproximadamente 1 hora e 15 minutos para finalização. A Figura 8 apresenta o minigerador e o carregador portátil prontos. Para a solda dos componentes eletrônicos do carregador portátil, tivemos ajuda de um funcionário da escola. As alunas acompanharam todo o processo. O vídeo que inspirou essa criação está presente em: <https://www.youtube.com/watch?v=BpXRq7eFiPY>.

Figura 7 - Algumas etapas da construção do minigerador



Fonte: Autora

A Figura 7 apresenta o QR code com o minigerador em funcionamento. É válido destacar que algumas peças foram acrescentadas (poste com o LED) e a parte do freio de bicicleta não foi utilizado.

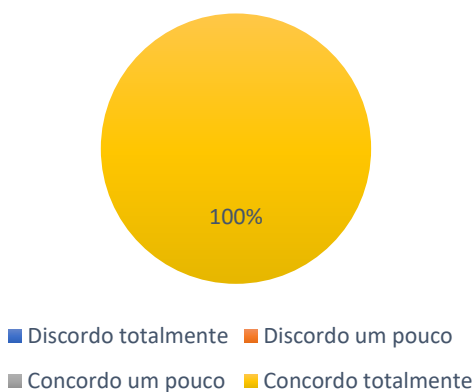
Figura 8. Minigerador de energia pronto



Fonte: Autora

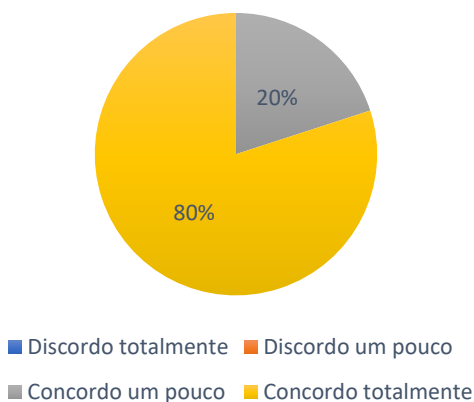
A seguir, as Figuras 8 a 12 apresentam os gráficos dos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa realizada através do Google Forms. No que se refere à motivação para participarem das aulas no clube de robótica, todas as estudantes concordam totalmente que se sentem motivadas (Figura 8). Com relação às aulas serem relevantes para os interesses das estudantes, 80% das alunas concordam totalmente (Figura 9).

Figura 9- Eu me sinto motivada em participar das aulas do clube de robótica.



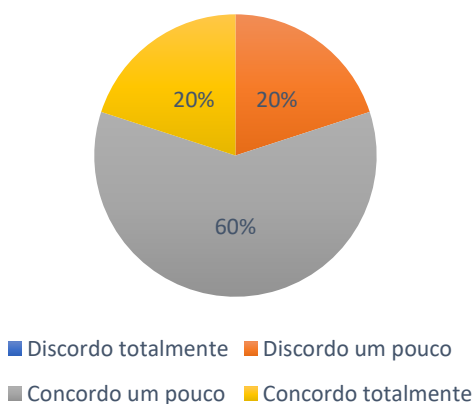
Fonte: Elaboração própria

Figura 10 - As aulas no clube de robótica são relevantes para os meus interesses.



Fonte: Elaboração própria

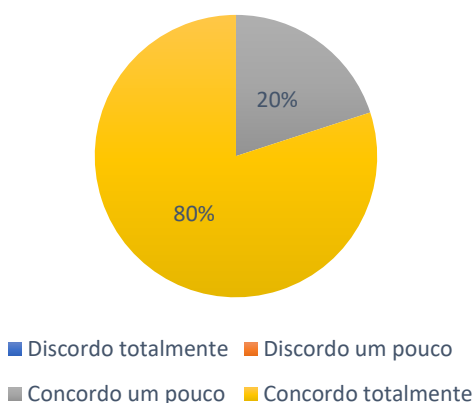
Figura 11 - Depois da implantação da robótica na escola, eu tenho mais ânimo para estudar.



Fonte: Elaboração própria

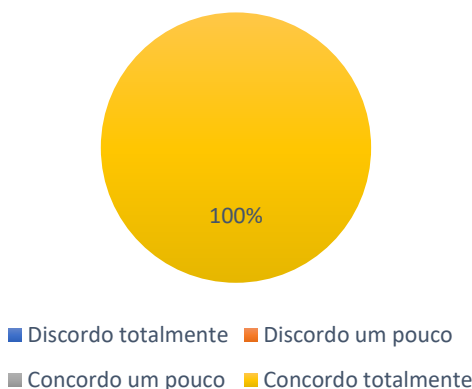
Em relação à influência da robótica na motivação em estudar, 60% das alunas concordam um pouco, 20% concordam totalmente e 20% discordam um pouco (Figura 10). Todavia, em relação a colaboração da robótica com a aprendizagem das disciplinas gerais, 80% das alunas concordam totalmente e 20% concordam um pouco (Figura 11). Referindo-se à aprendizagem de novas habilidades com o clube de robótica, 100% das alunas concordam totalmente que isso tem ocorrido (Figura 12).

Figura 12 - Percebo que as aulas no clube de robótica ajudam na aprendizagem das disciplinas gerais.



Fonte: Elaboração própria

Figura 13 - Através das aulas no clube de robótica estou aprendendo novas habilidades.



Fonte: Elaboração própria

Com os resultados expressos nos Gráficos, bem como em todas as etapas descritas aqui, observou-se um engajamento e interesse das alunas na realização das atividades propostas. Percebe-se o quanto a robótica vem se tornando um instrumento importante no ensino, pois possibilita a aplicação prática de muitos conceitos teóricos e aprimoramento de novas habilidades. Além disso, a inserção da robótica na educação potencializa o raciocínio lógico, a criatividade e a cooperação.

É válido destacar que muitos conceitos teóricos foram testados na prática, como a propriedade da energia que diz que toda energia é transformada, pois a partir da energia mecânica do minigerador foi possível acender um LED. Assim, as práticas descritas corroboram com a necessidade de práticas educativas que potencializem o protagonismo do estudante.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Complemento Computação – 2023.

BRACKMANN, C. P. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. 226 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, Paulo Roberto; ROSA, Vinícius Silva; DE MORAES FILHO, Aroldo Vieira. Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos na área das ciências da natureza. Revista Acadêmica Educação e cultura em debate, v. 8, n. 1, p. 303-321, 2022.

FABRÍCIO, Pablo Ramon de A. Monteiro; NETO, Oswaldo Evaristo da Costa; ANDRADE, Ernando Luiz de Sousa. Utilização da robótica na educação. Uma Realidade no Município de Solânea-PB. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE, p. 857-860, 2014.

HENSEL, Daiane Andressa. Robótica nas séries iniciais do ensino fundamental como ferramenta pedagógica motivacional. 84 f. Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, 2018.

MARTINS, Gilberto; CORNACCHIONE, Edgard. Editorial: Item de Likert e Escala de Likert. Revista Contabilidade Vista & Revista, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 1 a 5, 2021.

SILVA, Alzira Ferreira da. RoboEduc: Uma metodologia de aprendizado com robótica educacional. 133 f. – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR COMO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Poliana Boone dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho pretende refletir a cerca da importância da participação dos pais nas escolas, bem como sobre a relação destes com o corpo docente e pedagógico na formação ética do educando, para tanto pretende enfatizar a importância em se respeitar as pluralidades familiares, onde há mães e avós como chefes das famílias. Para isso foi utilizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, a fim de discorrer sobre a importância deste assunto. O presente trabalho tem como objetivo geral: Demonstrar que o acompanhamento da família quanto à vida escolar do filho, bem como sua integração com a escola, pode potencializar a aprendizagem do estudante. Uma vez que muitas crianças chegam à instituição de ensino sem motivação, com falta de interesse e indisciplina. A grande maioria, essas crianças são procedentes de famílias sem estrutura que não se fazem presentes na vida dos filhos, mas acredita-se que a escola não deve ser palco de divergência; ela precisa ser o ponto de encontro buscando acolher as diferenças.

Palavras-chave: Família; Escola; Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Nota-se que as transformações econômicas e sociais, pelas quais a estrutura familiar passou ao longo da história interferiram na postura do aluno que se tem atualmente, entretanto entende-se que cabe ao seio familiar seu quinhão pela responsabilidade da Educação de seus filhos.

A família, como célula máter, precisa se envolver e estimular a educação de seu fruto, mas nota-se que atualmente cada vez mais esta tarefa tem sido repassada à escola em todas as etapas da educação.

A partir da observação da ausência de participação da família na aprendizagem, percebe-se uma queda na qualidade da formação do educando, fato detectado tanto na escola pública quanto na particular.

Vê-se que quando os familiares deixam de lado suas responsabilidades sociais, consequentemente acabam por perder seus direitos, pois não batalham por melhores condições de vida, tampouco por melhores governantes, o que decorre em sua maioria pela deseducação, no caso de indivíduos alienados que encararam o ensino como uma mera distração, tornando-se pessoas excluídas da sociedade, por não saberem buscar e cobrar seus direitos.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vale ressaltar que a modernidade proporcionou uma série de mudanças, inclusive na configuração familiar, mas tal realidade não isenta os responsáveis de sua função de educador primordial ao desenvolvimento e integração da criança/adolescente à sociedade.

Noutra vertente, carece à escola buscar promover a integração dos responsáveis à vida acadêmica de seus estudantes, quer seja através da implantação de atividades extracurriculares, quer seja por meio de intervenções sociais.

Portanto, mostra-se essencial a integração da tríade: escola, família e educando. Pois entende-se que os pais prestam um apoio mais significativo à educação quando estes notam a sua importância para o futuro de seus rebentos. Portanto, este trabalho tem como objetivo principal: Demonstrar que o acompanhamento da família quanto à vida escolar do filho, bem como sua integração com a escola, pode potencializar a aprendizagem do estudante. Isto se faz necessário, uma vez que muitos estudantes chegam à instituição de ensino sem motivação, com falta de interesse e indisciplina. Para tanto, esta investigação traz como intercessores centrais, Paulo Freire e Vygotsky, por entender a importância da mediação no processo de aquisição do conhecimento.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, onde foram selecionados como referenciais teóricos centrais Paulo Freire e Vygotsky, por tratarem a importância da mediação na aquisição do conhecimento, a fim de dialogar com nossa revisão de literatura. Reafirma-se que esta investigação tem como objetivo central: Demonstrar que o acompanhamento da família quanto à vida escolar do filho, bem como sua integração com a escola, pode potencializar a aprendizagem do estudante.

Durante a consulta foi utilizado o banco de dados da Capes em que foram aplicados os seguintes buscadores booleanos: “qualquer campo” “contém” “acompanhamento da família”, “e” “qualquer campo” “contém” “escola”, “e” “qualquer campo” “contém” “aluno”. Foi empregada como periodização de pesquisa o tempo de cinco anos, realizada a partir de artigos. Foram encontrados cinco trabalhos, sendo que foram selecionados apenas aquelas pesquisas que dialogavam com o nosso trabalho. Esta investigação justifica-se devido à relevância do assunto como potencializadora da aprendizagem.

Esta pesquisa, possui natureza qualitativa por entender que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados [...]”(MINAYO 1994, p. 21).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

A participação da família é de fundamental importância para o fruir do ambiente escolar. A família se apresenta como a mais importante ferramenta de socialização, acompanhando mudanças e evoluções, ela se apresenta tanto como elo, quanto como conflito.

Nesta concepção, Aranha (2002) assevera que a entidade familiar é responsável pela aprendizagem de valores do indivíduo desde o seu nascimento, que por sua vez o homem quando nasce é subordinado a um difícil processo de aprendizagem, no que finda somente com a morte. Este processo passa despercebido ao ser executado.

Ao lidar com a criança, os responsáveis, não estão cientes de que a escola apenas enriquece o conhecimento que o educando traz em sua trajetória, ou seja, a instituição escolar complementa a função da família, uma vez que a mesma por lidar com muitas crianças no seu cotidiano consegue identificar dificuldades em suas observações de sua clientela, no que os pais ainda não conseguiram observar. Alves (2004, p.05) reflete que “[...] nós e nossos alunos trazemos muitas marcas das tantas aulas que tivemos e do sem-número de contatos que, com outras pessoas, vamos tendo pela vida. [...]”

Nessa perspectiva, o contexto familiar reflete um comportamento social e emocional na relação da criança com o outro. Os problemas mais comuns existentes na família interferem na aprendizagem dos educandos como, por exemplo, a separação dos pais, morte de algum ente querido, super -proteção do filho, pais alcoólatras.

Desse modo, Tiba (2002) declara que há uma necessidade de colaboração entre família e escola desde o ingresso na educação formal do indivíduo, o mesmo só tem a se beneficiar, pois com essa parceria de ambas as partes interiorizam com sucesso o conhecimento no educando sem maior complexidade. Assim tanto a família quanto a instituição e repassam valores sem embates e discussões.

Nessa corrente, Freire reflete que

“Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta (FREIRE, 1967,p.43).

Assim, faz -se necessário reconhecer que a integração da família com a aprendizagem é essencial, pois esta mediação irá se refletir no comportamento do filho na escola, uma vez que “[...]como seres socio-históricos e culturalmente situados, cuja intervenção de instrumentos simbólicos pode propiciar o seu desenvolvimento” (VYGOTSKY,1998, p.15).

Independentemente do nível social e econômico ou da escolaridade a família deve estar constantemente preocupada e envolvida com as atividades escolares de seus filhos, supervisionando e acompanhando não somente a realização destas tarefas, mas também adotando em suas residências estratégias voltadas à disciplina e ao controle das atividades extraclasse.

Entretanto, nota-se que “[...] muitas famílias que conseguem ir adentrando à classe média, objetivam priorizar a educação particular para seus filhos, uma característica que infere prestígio social[...]"(FIALHO;SOUZA;SOUZA, 2022,p.8) Contudo, objetiva-se priorizar uma relação família – escola com o intuito de promover uma melhora na instituição pública.

Fontoura considera que

Em todo tempo, família e escola se completam – Por outro lado, o carinho da família, o cuidado materno é insubstituível [...] a melhor organização educacional não vale o amor de uma mãe. Razão por que a criança não deve ser totalmente entregue à escola [...] nem por isso deve a família desinteressar-se desde então da educação da criança, mas ao contrário, deve observar, acompanhar e completar a tarefa da escola, agindo de comum acordo com ela. (1970, p. 38)

Desta feita, se faz mister que os pais estabeleçam horários para os estudos, demonstrando para o filho que esta é uma atividade prioritária, devendo ainda a criança entender que o tempo estabelecido deverá ser respeitado.

“No que se refere à atuação da família, é necessário o entendimento de diferentes questões, tanto subjetivas quanto objetivas. [...] depende de vários aspectos, como a história de vida, o apoio da rede social, as habilidades de comunicação, os recursos próprios[...]” (Silva; Elias, 2022, p.38)

De igual maneira, as novas tecnologias contribuíram para agravar a massificação do indivíduo, tornando a sociedade em algo artificial que visa apenas o poder, quando máquinas substituem o ser humano, onde acaba por perder a sua humanidade. Portanto aprender sobre o sobrenatural, em um mundo tão materialista é trabalhar o subjetivo do aluno, tão em baixa atualmente com a cobrança pela valoração através do sistema de notas. Desse modo, trabalhar a problemática da influência da tecnologia na aprendizagem deve ser algo conjunto: escola e família.

Isto é ilustrado por Freire (1998, p.45), o qual afirma que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Aranha sustenta (2002) que a família é fiadora por habilitar o homem a se proceder dentro do meio social. Atualmente ela transmite, avalia e interpreta a cultura para o sujeito, assim como, oferecendo princípios para a criança possa desenvolver o aprendizado nas escolas.

A formação de um indivíduo deve ser vista como um processo em que há vários participantes, família, escola e sociedade, devendo todos afetar o aluno de forma positiva, desempenhando seu real papel, não delegando ao outro as suas responsabilidades, sendo assim ao cumprir o seu dever ensina-se ao outro a ser um verdadeiro cidadão.

Nesse sentido, quanto ao educador, este deve ter a habilidade de criar um clima onde o educando se sinta seguro para se expressar, sem, no entanto, estimular um sentimento de dependência. Conforme expressa Freire (1987), o aluno deve manter com o professor uma relação horizontal, onde ambos estejam equivalentes, sem que haja a superioridade por parte de uma das partes.

Por isso, o professor precisa ter conhecimento sobre a realidade dos alunos e a partir dessas informações procurar motivá-los e criar condições para que a aprendizagem seja satisfatória.

“O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p.105).

As áreas do conhecimento estão se ampliando e a escola deve acompanhar esse processo, o volume de informações deve ser organizado, e os professores deverão estar preparados para organizar e articular os

diversos espaços do conhecimento. “A expressão é, pois a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos assim as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria.”(FERRAZ, FUZZARI,1999 p.56).

MIALARET (1976, p.52) pondera que:

[...]a criança é um ser vivo que vive num ambiente. Conhecer a criança é conhecer, simultaneamente, a sua realidade biológica, a sua realidade psicológica e o meio em que se desenvolve; é também conhecer a sua história, as suas experiências e as sucessivas etapas da sua formação. A educação não deve manter-se passiva perante a evolução da criança, deve atuar respeitando a realidade infantil sem mutilar nem a traumatizar.

Faz-se necessário reconhecer que aqueles estudantes que possuem relação familiar melhores e mais firme são mais tolerantes e menos violentos, pois aprenderam a amar seu próximo. Neste contexto, orientações têm sido passadas aos pais, por segmentos diversos, dentre eles a escola, com o objetivo de identificar e prevenir problemas comportamentais infantis (DOMINGUES, MOTTI, PALAMIN, apud MARINHO, 2001).

Mediante isso é importante que os pais se envolvam com a vida escolar de seus filhos, e façam uma parceria com a escola, assim haverá possibilidades de resolução para esse quadro. Há também casos em os alunos não recebem apoio em casa pelos pais serem analfabetos. Diante desse quadro, não se pode desconsiderar a dimensão subjetiva das práticas desses alunos, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre essas relações. Nessa troca, se inscreve a história coletiva, se constrói.

4 CONCLUSÃO

Essa pesquisa partiu de uma necessidade vista em todo ambiente escolar, independente de particular ou público. Uma vez que as diversas transformações sociais pelas quais a sociedade passou neste fim e início de século modificaram a estrutura familiar. Por sua vez, remodelou a maneira como as famílias passaram a interagir com os filhos e consequentemente com o ambiente escolar. Desta forma, algumas práticas já regularizadas vêm sendo questionadas, gerando dúvidas de como proceder no que se refere à educação das crianças.

Em razão disso, constatou-se que a necessidade de que a família esteja mais inteirada da situação escolar de seus filhos, para que tomem atitudes que possam favorecer seu sucesso acadêmico e demonstrem interesse por seu desempenho e vida afetiva.

Em suma, o ideal é que a tríade: família, escola e aluno esteja em um relacionamento mediatizado e consciente da realidade do estudante para que a aprendizagem de fato ocorra. Considera-se a escola como a responsável pelo processo de educação formal, enquanto certos aspectos são de responsabilidade familiar. Ademais, a formação de um indivíduo, deve ser vista como um processo em que há vários participantes, família, escola e sociedade, devendo todos afetar o aluno de forma positiva, desempenhando seu real papel, não delegando ao outro as suas responsabilidades, sendo assim ao cumprir o seu dever ensina-se ao outro a ser um verdadeiro cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.(org).Criar Currículo no cotidiano.2.ed.São Paulo: Cortez, 2004.

ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

DOMINGUES, A. F.; MOTTI, T. F. G.; PALAMIN, M. E. G. O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. Estudos de Psicologia. Campinas, v.25, n.1, 2008. Disponível em:< http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100004&lng=es&nrm=iss o&tlng=ES>. Acesso em 18 de mar. 2023.

FIALHO, L. M. F., SOUSA, R. A. de, SOUSA, F. G. A. de. Condições educativas na escola pública e privada de Fortaleza-CE. In. *Educação Por Escrito*, Rio Grande do Sul , v. 13, n.1 p. 1-15,2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.38079>. Acesso em 15 abr. 2023

FONTOURA, A. Introdução a Sociologia. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

FREIRE, P. R. N. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. R. N.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. R. N. Pedagogia do oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIALARET, G. A Educação pré-escolar no mundo. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. Cência, técnica e arte. In. MINAYO. Maria Cecília de Souza;DESLANDES, Suely Ferreira;CRUZ NETO,Otavio; GOMES,Romeu (ORG.).Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 21.ed. Rio de Janeiro:Vozes, 1994 Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> .Acesso em 10 de nov. 2022
SILVA, Eliza França; ELIAS, Luciana Carla Dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação Em Revista. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/?lang=pt>. Acesso em 14 de abr. de 2023.

TIBA, I. Quem Ama, Educa! São Paulo: Editora Gente, 2002

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. .O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, M. et al. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PUBLIQUE SEU LIVRO ONLINE USANDO BOOKDOWN: UM TUTORIAL PASSO-A-PASSO

Thiago Silva de Paula¹, Marcelo Aguiar Costa Lima¹

RESUMO

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica é uma demanda essencial nos dias de hoje, promovida principalmente pela popularização de dispositivos móveis com acesso à internet e pela ampla aplicação de serviços em nuvem. O uso destas tecnologias têm causado transformações significativas na sociedade e nas relações de aprendizado e pode ser incorporada de diversas maneiras na prática pedagógica, envolvendo comunicação, socialização e a aprendizagem propriamente dita, revelando a internet como uma parte fundamental nos processos de ensino-aprendizagem, a partir de dispositivos móveis. Os livros eletrônicos compreendem plataformas de ensino altamente complexas que oferecem diversas ferramentas em rede e recursos multimídia, podendo ser utilizados como estratégia para melhorar a aprendizagem, permitindo maior interação do estudante com o material didático e oferecendo suporte de aprendizagem multimodal. Por exemplo, para os discentes do ensino superior, estas plataformas podem ser eficazes no ensino de conceitos complexos. A criação/distribuição de livros através da rede é facilitada por meio de plataformas baseadas em Git, um sistema de controle de versão desenvolvido para auxiliar trabalhos colaborativos e que é capaz de gerir a evolução de repositórios de arquivos. A aprendizagem baseada em Git tem um impacto positivo na educação e pode impulsionar o desenvolvimento do ensino mediado por dispositivos eletrônicos, beneficiando professores, alunos e a sociedade em geral.

Palavras-chave: aprendizado eletrônico, livro eletrônico, linguagem de programação, GitHub, R.

INTRODUÇÃO

A popularização dos dispositivos móveis com acesso à internet de alta velocidade e ampla aplicação de serviços em nuvem tem transformado a sociedade e suas relações ([FOJTIK 2015](#)). A permeabilidade da internet no ensino e o aprendizado eletrônico (*e-learning*) vieram para ficar, e não é mais possível serem ignorados. O que concebemos como livros eletrônicos (*e-books*) na verdade compreende plataformas de ensino muito complexas, com várias ferramentas online e multimidiáticas. Livros online podem promover uma melhor aprendizagem ao aumentar a interação do leitor com o material didático por meio de suportes de aprendizagem multimodais, exemplos trabalhados e atividades práticas de baixa carga cognitiva ([ERICKSON et al. 2015](#)). Na primeira infância, por exemplo, o uso de livros eletrônicos está relacionado ao aumento tanto do interesse dos alunos pela leitura quanto de suas competências de leitura ([KAYNAR et al. 2020](#)). No ensino superior, podem ser utilizados como uma ferramenta eficaz para o ensino de conceitos complexos e para aumentar a capacidade de resolução de problemas ([WORM 2013](#)).

Livros online são facilmente desenvolvidos e distribuídos por meio de plataformas baseadas em Git, que é um sistema de controle de versão originalmente desenvolvido para auxiliar trabalhos colaborativos em grandes projetos de software, gerenciando a evolução de um conjunto de arquivos – chamado repositório. A aprendizagem colaborativa distribuída baseada em Git tem um valor de aplicação positivo

¹ Departamento de Genética (DGen), Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (IBRAG), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

no campo da educação e pode promover o desenvolvimento do ensino online nos três níveis de professores, alunos e sociedade, sendo cada vez mais utilizadas no ensino em sala de aula, na gestão da aprendizagem e na partilha de conhecimento no campo da educação ([YANG 2022](#)).

O site Github oferece serviços de publicação on-line como Gitbook e Bookdown, que surgiram para suprir as necessidades de redação de materiais didáticos de professores. Como o Gitbook é um aplicativo comercial, foi criado o projeto Bookdown, gratuito e de código-fonte aberto ([XIE 2017](#)). O Bookdown pode não apenas publicar conteúdo on-line, mas também gerar e-books em formatos comuns, reduzindo o custo de tempo e de colaboração de conteúdo e conversão de formato para os participantes em atividades de ensino.

A seguir fornecemos um tutorial passo-a-passo para você instalar o Git no seu computador de forma a possibilitar seu uso integrado com o GitHub para publicar o seu livro Bookdown. O guia apresentado a seguir pode não incluir todas as etapas e configurações necessárias, dependendo do seu sistema e nível de usuário. Caso apresente problemas, ou queira saber mais sobre o assunto, sugerimos o tutorial (em inglês) *Happy Git and GitHub for the useR* (<https://happygitwithr.com/>) publicado por Jennifer Bryan (<https://github.com/jennybc/>).

CRIE SUA CONTA NO GITHUB

Registre uma conta gratuitamente no GitHub (<https://github.com/>). Se preferir, você poderá posteriormente expandir a sua conta por meio de serviços pagos. Você também poderá alterar seu nome de usuário a qualquer momento, caso não fique satisfeito. Mas para escolher inicialmente um bom nome, aqui vão algumas dicas:

Tente incorporar seu nome verdadeiro. Como plataforma colaborativa, os usuários do GitHub gostam de saber com quem estão contribuindo;

Escolha um nome que lhe deixe confortável para compartilhamento no seu ambiente de trabalho;

Utilize nomes curtos, fáceis de lembrar e incorporar em links e projetos;

Evite incluir dados associados e atividades temporárias, como local de trabalho ou endereços.

Evite letras maiúsculas e termos técnicos ou comandos.

INSTALE O R E O RSTUDIO

Você precisará utilizar o R para editar o seu livro na linguagem Bookdown. Para tal, instale uma versão do R que corresponda ao sistema operacional do seu computador (<https://cran.rstudio.com/>). Se você já tem o R instalado, verifique a sua versão com o comando (no R):

```
R.version.string
```

Para este tutorial, e para seu próprio conforto e praticidade, você precisará também instalar o programa RStudio, um ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) para R (<https://posit.co/download/rstudio-desktop/>). Após tudo instalado e configurado, mantenha os pacotes do R sempre atualizados pelo caminho *Ferramentas > Verifique se há atualizações de pacotes...*

INSTALE O GIT

Se você utiliza os sistemas operacionais Linux ou o MacOS, você provavelmente já tem o Git instalado por padrão no seu computador. Você pode checar se o Git está instalado com o comando (no Shell):

```
which git
```

E para checar a versão:

```
git --version
```

Se esses comandos funcionarem, você já tem o Git instalado no seu computador, e pode pular para o próximo passo. Caso contrário, você precisará instalar o Git. Os usuários do macOS podem receber uma oferta imediata para instalar as ferramentas de desenvolvedor de linha de comando, que você deve aceitar e instalar.

Usuários Linux podem instalar o Git com o comando (no Shell):

```
sudo apt-get install git
```

Usuários do Windows precisarão instalar o Git manualmente. Recomendamos que instale o *Git for Windows* (<https://gitforwindows.org/>), uma vez que esse programa coloca o Git em um local de fácil acesso e uso por outros programas, como o RStudio. O *Git for Windows* também permitirá a você mais tarde usar o Git como usuário avançado, conforme começar a se aventurar cada vez mais por esse universo.

Durante a instalação, você irá se deparar com uma série de perguntas e opções. A não ser que seja um especialista, deixe todas as opções padrão (default) marcadas, e não marque nenhuma nova opção caso elas estejam em branco. A única exceção é quanto ao editor de texto para Git, que sugerimos que escolha alguma outra opção, como o Notepad++ (<https://notepad-plus-plus.org/>).

Se você Já tem o Git instalado, verifique a sua versão com o comando (no Prompt):

```
git update git-for-windows
```

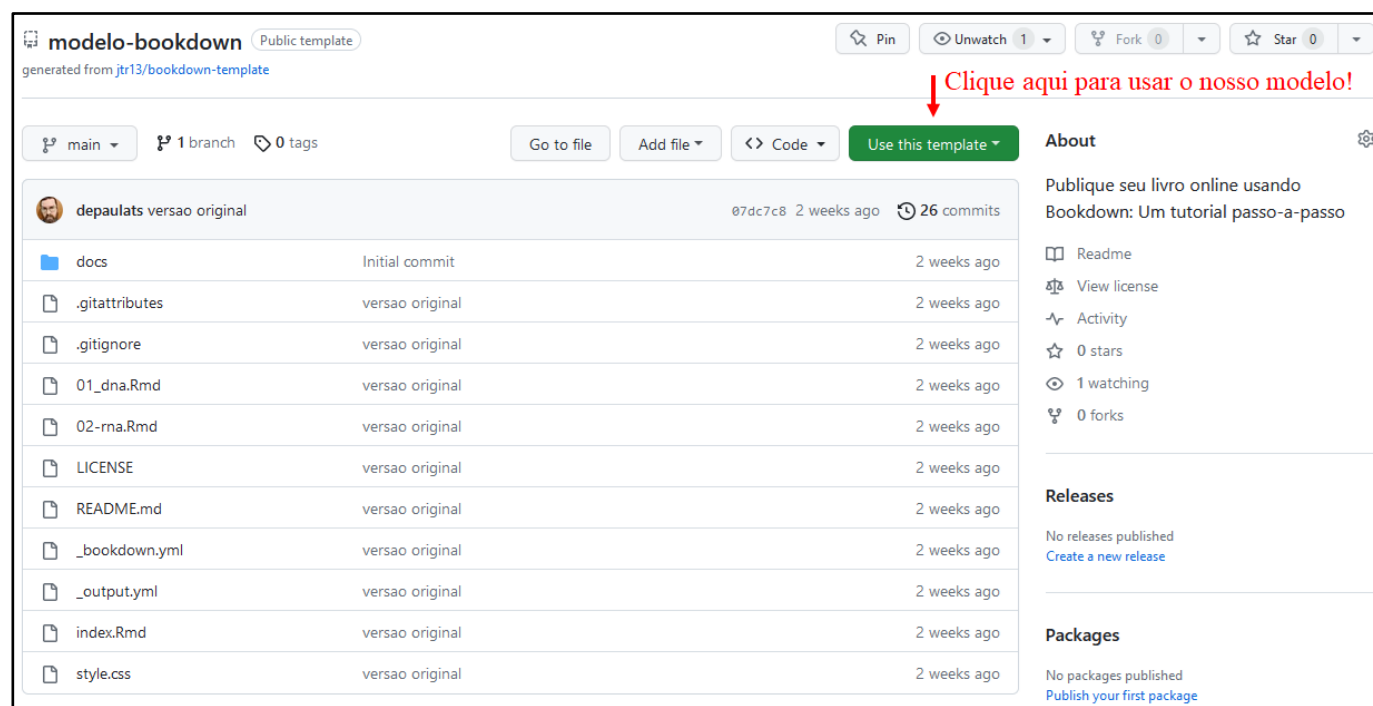
Após instalar o Git, configure-o para trabalhar em conjunto com a sua conta do GitHub. Execute os comandos abaixo (no Prompt), trocando os exemplos entre apóstrofes pelo seu nome de usuário e e-mail associado à sua conta GitHub:

```
git config --global user.name 'fulano'  
git config --global user.email 'fulano@exemplo.com'  
git config --global --list
```

USE NOSSO MODELO DE LIVRO BOOKDOWN

Após estes passos você estará pronto para criar seu livro online Bookdown. Para tal basta criar um novo projeto no RStudio pelo caminho *Arquivo > Novo Projeto... > Novo Diretório > Projeto de Livro usando bookdown*. Para facilitar ainda mais, você pode copiar o nosso modelo no GitHub (Figura 1; <https://github.com/depaulats/modelo-bookdown/>). Nele você encontrará todas as etapas necessárias para publicar o seu primeiro livro online sediado nas Páginas do GitHub.

Figura 1 - Nosso modelo de livro online Bookdown disponível no site GitHub.



CONSIDERAÇÕES FINAIS – PUBLIQUE SEU LIVRO ONLINE

Agora que você possui acesso às ferramentas básicas para publicar seu livro online. Caso não esteja familiarizado com o pacote Bookdown, consulte gratuitamente o livro (em inglês) *bookdown: Authoring Books and Technical Documents with R Markdown* (<https://bookdown.org/yihui/bookdown/>) publicado por Yihue Xie (<https://github.com/yihui/>). Para um resumo das principais funções e sintaxes, veja Strelkov & Krutskikh (2021). Perceba que livros online podem incluir muito mais do que imagens estáticas e texto. Pierard e colaboradores (2020) discutem ótimas estratégias de apoio a livros eletrônicos (e-books) como ferramentas de aprendizagem. Enriqueça seu livro com elementos multimidiáticos e interativos que fomentam o processamento ativo por parte do alunado. Para saber que tipo de recursos desenvolver e divulgar veja os principais critérios de avaliação e adequação de um livro online para o ensino aberto e à distância em Bozkurt & Bozkaya (2015).

REFERÊNCIAS

BOZKURT, A., BOZKAYA, M. Evaluation Criteria for Interactive E-Books for Open and Distance Learning. **International Review of Research in Open and Distributed Learning** 16, 5, 58–82. Setembro 2015. doi:[10.19173/irrodl.v16i5.2218](https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2218)

- ERICSON, B. J., GUZDIAL, M. J., MORRISON, B. B. **Analysis of Interactive Features Designed to Enhance Learning in an Ebook.** In: Proceedings of the eleventh annual International Conference on International Computing Education Research. Nova Iorque, EUA, 2015, 169–178. doi: [10.1145/2787622.2787731](https://doi.org/10.1145/2787622.2787731)
- FOJTIK, R. Ebooks and mobile devices in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, 742–745. Maio 2015. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.04.824](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.824)
- KAYNAR, N., SADIK, O., BOICHUK, E. Technology in Early Childhood Education: Electronic Books for Improving Students' Literacy Skills. *TechTrends* 64, 911–921. Novembro 2020. doi: [10.1007/s11528-020-00520-5](https://doi.org/10.1007/s11528-020-00520-5)
- PIERARD, C., SVIHLA, V. L., CLEMENT, S. K., FAZIO, B.-S. **Undesirable Difficulties: Investigating Barriers to Students' Learning with Ebooks in a Semester-length Course.** *College & Research Libraries*, Chicago, EUA, 81, 2, 170–192, Março 2020. doi: [10.5860/crl.81.2.170](https://doi.org/10.5860/crl.81.2.170)
- STRELKOV, N. O., KRUTSKIKH, V. V. **Usage of RMarkdown and Bookdown for Educational and Scientific Writing.** In: 3rd International Youth Conference on Radio Electronics, Electrical and Power Engineering (REEPE), Moscow, Russia, 2021, 1–6. doi: [10.1109/REEPE51337.2021.9388072](https://doi.org/10.1109/REEPE51337.2021.9388072)
- WORM, B.S. Learning from Simple Ebooks, Online Cases or Classroom Teaching When Acquiring Complex Knowledge. A Randomized Controlled Trial in Respiratory Physiology and Pulmonology. *PLoS ONE* 8, 9, e73336. Setembro 2013. doi: [10.1371/journal.pone.0073336](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073336)
- XIE, Y. bookdown: **Authoring Books and Technical Documents with R Markdown.** Chapman & Hall/CRC, 2017. Acessível em: <https://bookdown.org/yihui/bookdown/>
- YANG, Z. **Git-Based Distributed Collaborative Learning: Theories, Tools and Features.** In: Proceedings of the 2nd International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2022). Moscou, Rússia, 2022, 124–133. doi: [10.2991/978-2-494069-02-2_15](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-02-2_15)

FUNGOS E VACINAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE VIVÊNCIAS ATENCIONAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Kátia Luiza Kraemmer¹, Alice Copetti Dalmaso²

RESUMO

Nestes escritos são exploradas experiências relacionadas às práticas docentes realizadas durante o Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas em uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, todas fundamentadas na concepção de educação da atenção. Ao longo das próximas páginas, apresentaremos e analisaremos essas ações, registradas no Diário da estagiária, ferramenta que deu suporte ao desenvolvimento do presente texto. São descritas duas aulas específicas: a primeira tratando de fungos, utilizando imagens, alimentos e materiais coletados, e a segunda sobre vacinas, com abordagem em aspectos históricos por meio de charges. Diversas formas de linguagem foram empregadas com o intuito de aproximar os temas da realidade dos/as estudantes. Durante esses momentos de aula, observamos um engajamento notável, permeado diversas vezes pela curiosidade, bem como discussões e trocas significativas entre os/as alunos/as e professora. Devemos mencionar, portanto, que as vivências do Estágio são de suma importância para a formação docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, educação da atenção, ensino de ciências.

DE QUE LUGAR(ES) FALAMOS

Essa escrita aborda relatos de experiência a partir de vivências de uma disciplina obrigatória de graduação, o Estágio Supervisionado das Ciências Biológicas II, realizado no segundo semestre de 2021, pela qual multifacetados movimentos e aprendizagens intensas de iniciação à docência acontecem. A composição das linhas e parágrafos a seguir reverberam da sequência de duas aulas em uma turma de 7º ano. As temáticas abordadas seguiram o cronograma prévio da disciplina, envolvendo a temática de microrganismos como temática principal, e dela surgindo derivações. Sendo assim, percorremos nas palavras e parágrafos a seguir sobre aulas envolvendo fungos e vacinas, e suas derivações.

O/a leitor/a encontrará uma escrita ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, porque se trata de uma pesquisa realizada por estagiária e orientadora. Dessa forma, o texto se constrói em uma miscelânea de ideias, constituída de trechos do Diário da estagiária, práticas docentes e autores que perpassam as noções abordadas pelas autoras.

Reside, portanto, nestes escritos o desejo de continuar pensando processos experimentados, revisitando as lembranças aprendidas, reminiscências, ao acessar o Diário da Prática Pedagógica, adotado pela estagiária ao longo da disciplina. De acordo com Charréu e Oliveira (2015, p. 415)

[...] o diário de aula registra o que foi vivido e o que ainda permanece suficientemente “quente” para

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

permitir capturar com mais intensidade os pormenores da experiência formativa que podem vir a fazer a diferença num futuro próximo, qualificando-a. O diário de aula, tal e como o viemos operando, não exige uma escrita diária, mas é fato que demanda certa periodicidade.

Os registros no Diário eram realizados após as aulas, preferencialmente logo após a realização das mesmas com as turmas de estágio, a fim de evitar que os detalhes fossem esquecidos. Nele continham descrições da aula, reverberações, sentimentos, percepções, além de retratar também o contexto escolar, não apenas o que acontecia em sala de aula. Neste sentido, a escrita do Diário não era orientada pela obrigatoriedade ou o compromisso com regras quanto à sua produção, pois é uma atividade na qual o autor escreve para si, o que faz sentido para si, enredando-se no fazer (Khaoule, Carvalho, 2013).

Muito além da preocupação apenas com domínio de conteúdo e o que ensinar, a prática de escrita do Diário potencializava as aprendizagens da profissão docente no decorrer do espaço do Estágio Supervisionado, com especial atenção às particularidades e às diferentes interfaces dessa realidade em sua contextualização na sociedade. “Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.” (Pimenta; Lima, 2017, p. 104). Essa é a riqueza formativa do Estágio Supervisionado.

Consideramos importante também mencionar que os planejamentos de aula foram pensados e produzidos a partir da metodologia do Três Momentos Pedagógicos (3 MPs), um processo metodológico aprendido nas disciplinas de Didática das Ciências Biológicas, em semestre anterior. Os 3 MPs consistem em pensar sequências didáticas a partir de três momentos: o primeiro momento (ou problematização inicial), o segundo momento (ou organização do conhecimento) e o terceiro momento (aplicação do conhecimento) (Delizoicov, Angotti, 1990). No primeiro momento, a problematização visa perceber conhecimentos prévios dos/as alunos/as, bem como instigar o seu interesse e suas argumentações relativas ao tema da aula. No segundo momento, o conteúdo que precisa ser aprofundado é sistematizado e elaborado pelo docente. E, no terceiro momento, o conhecimento envolvido no tema é aplicado através de atividades e propostas que os envolve (Delizoicov, Angotti, 1990, 2011).

As práticas abordadas nesses escritos estiveram ancoradas em uma educação da atenção, cujos gestos de contextos relacionais, os diversos modos de ser que preenchem o espaço e situações educacionais, atravessam-se, constituindo uma maneira docente de afetar e ser afetado, de habitar aquele espaço sob uma configuração aberta e atenta. Reside aí também, a noção de cuidado, e

Cuidar de alguém ou algo deve permiti-lo estar em nossa presença para que, assim, possamos estar presentes para eles. Num outro modo de dizer: devemos deixá-los ser, para que possam falar

conosco. Isso é bem importante, posto que ao contrário de reafirmarmos o que os outros devem ser considerados diante de seus contextos sociais, culturais e históricos próprios - e que, então, somente assim, o outro será compreendido e ‘explicado’ - a implicação do cuidado relacionado à atenção é restaurar os outros mesmos à presença ativa. (Dalmaso, Rigue, 2021, p. 11)

Nessa perspectiva, buscamos construir nas aulas um ambiente de abertura para fala e escuta. Uma tentativa de aproximar o ensino de ciências das realidades que cruzavam aquele ambiente. Mobilizações de uma docente em formação. Essas tentativas se justificam e acontecem ao movimentar-inventar modos de contornar o que se apresenta, majoritariamente, no ensino de ciências abordado nas escolas: desconexo da realidade, sem atenção ao cuidado, aos vínculos entre esses âmbitos, mas sim um distanciamento do que é ensinado e a quem é direcionado (Brick, 2017). Esse cenário reverbera na motivação e interesse dos/as alunos/as pela disciplinas, fazendo com que “[...] não se entusiasmem pelo estudo das Ciências, não encontrem aí terreno fértil para desenvolver a sua curiosidade natural, não percebam sequer para que é que vale a pena estudar Ciências (excetuando o objetivo utilitário de se saírem bem nos exames)” (Cachapuz, Praia e Jorge (2004, p. 379).

Na expectativa de contemplar um maior número de ser(es) apostamos na utilização de diferentes abordagens: uma aula com fungos que podiam observar, tocar, sentir o cheiro; observar diversidades e semelhanças desse grupo a partir de imagens; acompanhar a decomposição dos alimentos deixados na sala. Ainda, havia outra aula construída a partir de charges, trazendo um tom humorístico e crítico à perspectiva histórica da ciência.

AS AULAS

Fungos

Levei alguns alimentos ‘mofados’ - morangos, pêssegos e pães, além de cogumelos - orelha de pau e outros decompositores de madeira que havia coletado. Em um primeiro momento eles/as observaram o material, havia uma abertura para o que ia chegando - conversas, ideias, sensações, opiniões, noções outras - buscando compreender um pouco do que já traziam de conhecimento, percepções e possíveis lacunas. Eram bactérias, eram fungos?! “Cheiro ruim” e “Nojento” foram comentários que surgiram ao entrarem em contato com o material. Aproximações iniciais com a temática, sem respostas prontas para lhes retornar.

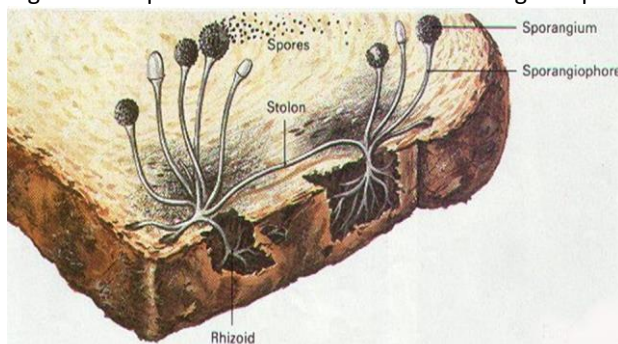
Utilizamos uma apresentação de *slides* para adentrar mais no assunto da aula, na qual trouxe somente imagens e esquemas - sem textos - que ilustravam o que desejava abordar. O diálogo percorreu a

aula, a partir de reverberações surgidas diante do material, sendo assim, as imagens foram utilizadas de forma ilustrativa e como recurso didático.

Primeiramente várias fotos: laranja, queijo, morango, pão apodrecendo, todos ‘mofados’ - em decomposição. Cogumelos de diferentes formas e tamanhos. Mofo de parede. Dirigi a eles a pergunta: O que eles têm em comum? Eram todos fungos. Mostrei imagens da morfologia geral, para evidenciar que mesmo com aspectos visíveis muito diferentes, as características e funcionamento se assemelham muito. Foram analisadas rapidamente imagens que mostravam as partes que compõe os fungos - hifas, micélio, corpo de frutificação, esporos - e também a exemplificação de fungos unicelulares - leveduras.

“Se cortar a parte do pão que está mofado dá pra comer?” - perguntei-lhes. Algumas respostas foram negativas, outras associaram com o queijo mofado, dizendo que às vezes se tira o pedaço mofado e o restante come. Mostrei a imagem (figura 1) a seguir para conversarmos a respeito.

Figura 1 - Esquema de desenvolvimento de fungo no pão



Fonte: <https://pet.agro.ufg.br/n/100201-aproveitar-alimentos-com-mofo-e-prejudicial-a-saude-mito-ou-verdade>

A partir da imagem acima conversamos sobre como cortar o pedaço em que o fungo está visível e comer o restante não faz sentido, afinal ele [o fungo] não se detém à parte que enxergamos, esse é apenas o corpo de frutificação - responsável pela proliferação dos esporos.

Ao abordar sobre a reprodução dos fungos não houve muito interesse por parte dos/as alunos/as. Será a forma da abordagem? Outros aspectos eram mais convidativos?

Onde os fungos se encontram? Comidas, bebidas, medicamentos, decomposição, líquens e micorriza. Novamente imagens representativas desses elementos. Diversos diálogos surgiram: como é a

sensação da frieira¹, os mofos em algumas casas, os tipos de queijo, a descoberta de alguns/as de que é usado fungo na produção do pão, relato de conhecido com fungo na unha, o preço da trufa². Aproximações das realidades daqueles sujeitos com o conteúdo abordado, eles/as também queriam falar do que sabiam e vivenciavam em relação a isso. Atenção. Cuidado. Dar abertura para que façam parte ativamente da aula e não como receptores passivos.

Ao terminar de abordar os assuntos previstos pelos *slides*, restou um tempo de aula, seria destinado para que os/as alunos/as pesquisassem sobre possíveis dúvidas que não foram sanadas durante a aula, como o preço das trufas. Surgiu também a ideia de eles/as observarem com a lupa adaptável para a câmera do celular, que eu havia levado. Mas eles/as foram chamados/as para uma rápida reunião sobre eleições da direção, reclamaram pela interrupção da aula. A curiosidade era pulsante. Acompanhei-os/as até a reunião, quando terminou voltamos para a sala e mesmo tendo terminado o horário da aula de Ciências desejaram muito ver os fungos com a lupa de câmera de celular, fizeram-no enquanto recolhia minhas coisas e fazia a chamada.

Deixamos alguns alimentos para criar fungos no fundo da sala, pão e frutas, que eles/as foram acompanhando até nossa próxima aula.

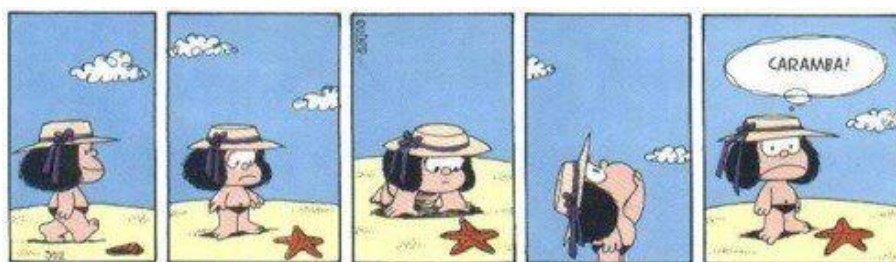
Vacinas

“Hoje vamos trabalhar com...?” indago-lhes mostrando o modelo didático de vacina feito por mim, com feltro, atentando para noções, gestos e palavras que pudessem reverberar. Trabalhamos a temática ‘vacinas’ a partir de aspectos históricos, seguimos a proposta de abordar com diferentes linguagens e materiais, sendo o uso de charges a principal característica dessa aula. Falamos sobre a descoberta da vacina, fazendo conexões com as aulas passadas - experimento para coleta de microrganismos e fungos, através de uma charge da Mafalda (figura 2), imagem de Flemming e da penicilina.

Figura 2 - Charge Mafalda

¹ Infecção causada por fungos, também conhecida como pé de atleta. Mais comum entre os dedos dos pés, pois se desenvolvem bem em ambientes quentes e úmidos.

² Fungo subterrâneo raro, por isso seu valor é muito alto.



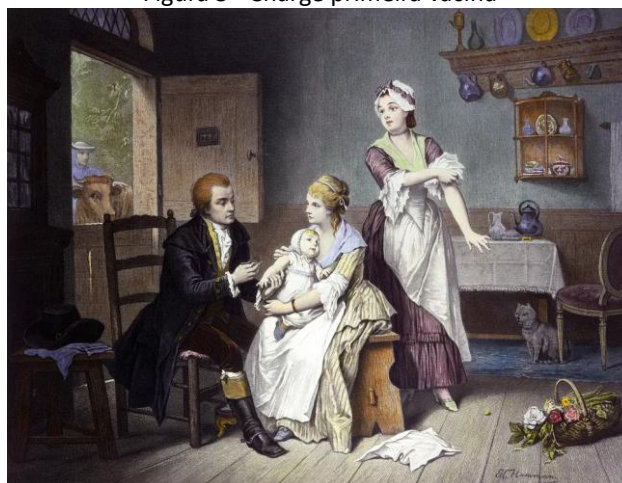
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/172403491955446231/>

A partir da charge acima (figura 2) fiz a relação da descoberta do fungo do potencial antibacteriano dos fungos do gênero *Penicillium*, com os quais posteriormente desenvolveu-se o primeiro antibiótico: penicilina, pois os relatos contam que ao retornar de um tempo longe de seus experimentos, Alexander Fleming encontrou nas culturas microbianas que cultivava locais com desenvolvimento de fungos e em torno deles não havia desenvolvimento de bactérias.

‘Abrimos um parênteses’ para falar sobre os materiais que haviam ficado na sala, na aula anterior, para observarem o desenvolvimento de fungos. Eles/as relataram estava fedido, mas quando apresentados à possibilidade de retirar da sala respondem: “Não, é legal ficar vendo o que vai acontecer”. Chama a atenção que mesmo um tanto incomodados com o cheiro, continuavam querendo observar e acompanhar o desenvolvimento e crescimento das colônias de fungos.

Retornando o assunto principal da aula, conversamos sobre o desenvolvimento da primeira vacina instigados pela charge da figura 3, na qual podem ser observados aspectos principais do processo de desenvolvimento da primeira vacina: um homem representando Edward Jenner - quem criou a vacina contra a varíola (em 1796), a vaca - da qual tirou secreção que injetou em crianças.

Figura 3 - Charge primeira vacina



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/05/25/conheca-a-historia-da-primeira-vacina-do-mundo-descoberta-ha-224-anos-na-inglaterra.shtml>

A partir disso, conversamos sobre como foi criticado e a vacina pouco aceita inicialmente. Isso abriu brecha para tratarmos sobre a revolta da vacina, com uma charge (figura 4) que exemplifica um pouco da ideia:

Figura 4 - Charge sobre a revolta da vacina



Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/66-o-rio-de-janeiro-como-distrito-federal-vitrine-cartao-postal-e-palco-da-politica-nacional/2917-a-revolta-da-vacina>

Os/as alunos/as definiram: “São as pessoas lutando contra as pessoas da saúde”. Após algumas trocas e debates sobre a imagem concluíram que depois de tirar a obrigatoriedade da vacina o povo percebeu que era importante e foi se vacinar.

Depois, o assunto foi a ‘doença do momento’, charges que problematizam a resistência à vacina contra a Covid-19, o que se pode comparar com movimentos da época do desenvolvimento da primeira vacina (figuras 5 e 6), alguns/as trouxeram relatos de conhecidos relacionados ao assunto. Pudemos tecer relações entre os fatos comentados anteriormente com o contexto político-social daquele momento, com movimentos antivacina, desconfiança e negação.

Figuras 5 e 6: Charges que enfatizam noções errôneas acerca das vacinas



Legenda: Na imagem da esquerda têm-se o contexto do desenvolvimento da vacina da varíola, a primeira vacina criada. E na imagem à esquerda têm-se o contexto da pandemia de Covid-19.

Fontes: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/05/25/conheca-a-historia-da-primeira-vacina-do-mundo-descoberta-ha-224-anos-na-inglaterra.ghtml>
<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-25-06-2021-1.2504021>

Um relato que surgiu foi de que a tia queria escolher a vacina que iria tomar. Essas inquietações levaram ao debate sobre a importância da vacinação para essas e outras doenças, observando gráficos que demonstraram o declínio de doenças que apresentam vacinas, como caxumba, sarampo, rubéola e a própria Covid-19.

É interessante abordar que consideramos as charges ferramentas de ensino interessantes, uma vez que possibilitam tratar os assuntos de forma crítica e humorística, atraindo a atenção dos/as alunos/as, além de exercitar a interpretação (Alves, 2013).

Enquanto fazíamos movimentos de conexão com as imagens, dessas com a realidade e trocas, fomos construindo conjuntamente uma linha do tempo no quadro, que teve quatro tópicos: '1º antibiótico', '1ª vacina', 'revolta da vacina' e 'hoje'. Nesses, foram elencadas ideias e pontos principais, conforme os diálogos aconteciam e o conteúdo ia sendo percorrido.

Por fim, propus que produzissem uma charge ou história em quadrinhos envolvendo algum aspecto tratado em aula, ou alguma pesquisa que porventura viessem a fazer, relacionada com a temática.

REVERBERAÇÕES

Ante o exposto, o Estágio Supervisionado consolida-se como uma etapa importante na formação docente, proporcionando vivências frente a diferentes realidades e contextos, além de ser um espaço de criação-invenção de aulas, atividades e ações diversificadas, contando com o suporte do/a orientador/a.

O Diário foi uma ferramenta interessante para pensar os processos envolvidos nesse período e poder acessá-los a qualquer momento, uma escrita boa e leve, relatando, pensando e discutindo comigo mesma sobre o que havia experienciado. Ele facilitou a escrita do presente texto, pois permitiu rememorar detalhes que poderiam facilmente ser esquecidos se não anotados.

Percebe-se que as experiências compartilhadas nesse trabalho suportam um aspecto interdisciplinar. As possibilidades e infinitudes de não limitar-se em uma bolha da disciplina específica. Ciências. História. Português. O que outrora parece incabível, proporciona trocas e formas outras de entendimento.

É notável que a tentativa de uma educação atencional surtiu efeitos positivos, reverberando em aproximações das temáticas abordadas com o cotidiano dos/as estudantes, que a nós chegou como histórias de conhecidos, percepções individuais, diálogo e trocas durante as aulas.

Poderia considerar-se ainda outras formas de abordar as temáticas trazidas, como por exemplo, que observassem em suas casas ou lugares por onde passassem se encontram fungos, ou fazendo seus próprios experimentos de desenvolvimento desses microrganismos.

As charges poderiam sobre vacinas poderiam primeiramente ser produzidas pelos/as alunos/as e a partir da socialização delas entrelaçar as problematizações da temática. Esse recurso pode ser utilizado nas diferentes temáticas de ensino.

Enfim, o uso de diferentes elementos da linguagem na composição das aulas possibilitou a dinamicidade dos encontros e a participação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, as práticas docentes abordadas podem ser adequadas de acordo com o contexto e disponibilidade de tempo para tal, bem como, deixam brechas para derivações, criações e modificações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Telma Lucia Bezerra; PEREIRA, Suellen Silva; CABRAL, Laíse do Nascimento. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. *Educação*, v. 38, n. 2, p. 417–434, 2013. DOI: 10.5902/198464447915.
- BRICK, Elizandro Maurício. REALIDADE E ENSINO DE CIÊNCIAS. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2017.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/05>>.

DALMASO, Alice Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. Emaranhados educacionais: a continuidade do viver e uma educação da atenção. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14, e117101421831, 2021. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.21831>

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. *Metodologia do ensino de Ciências*. Cortez, 1990. ISBN 85-249-0272-8

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-0858-3

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. *Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG*, Iporá – Goiás, p. 271-281, 2013.

CHARRÉU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.156, p.410-425, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE UMA GRADUANDA EM PEDAGOGIA

Ingrid Vitória Alves Freitas¹, Romeika Valeska Pereira Dantas², Milena Paula Cabral de Oliveira³, Helen Flávia de Lima⁴.

RESUMO

As transformações recorrentes na sociedade têm demandado profissionais capacitados para atuar no âmbito da educação. Dessa forma, é exigido por lei, que todos os cursos de licenciatura ofertem em suas matrizes curriculares o componente de estágio supervisionado, uma vez que este tem como principal objetivo propiciar ao estudante uma aproximação com o campo em que atuará futuramente. Assim sendo, busquei no presente estudo analisar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I do curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte, direcionado para etapa da Educação Infantil, por meio do meu relato de experiência e à luz de teorias que estudei ao decorrer do curso e da disciplina de estágio, assim como documentos oficiais orientadores, como a LDB, BNCC, entre outros. A partir dessa análise, pude concluir que o estágio enquanto atividade teórico-prática, configurou-se como um componente essencial para a minha formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: componente curricular, ensino superior, formação docente.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a sociedade vem se modificando, e a educação como segmento da mesma, tende a seguir o mesmo ritmo. Entretanto, para que a educação avance e consiga alcançar o seu princípio primordial, que é educar o indivíduo para atuar plenamente em sociedade, é necessário que bons profissionais sejam formados para atuar nesse âmbito. Dessa maneira, os cursos de licenciatura têm “carregado em suas mãos” um grande desafio, que é: formar o professor crítico-reflexivo para o exercício da docência em instituições públicas e privadas.

É refletindo sobre esse objetivo, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96, traz em seu art. 61, parágrafo único, inciso II, uma exigência para a formação dos profissionais da educação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

⁴ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

serviços. (LDB, 1996, art. 61).

Compreende-se dessa forma, que por lei, todos os cursos de licenciatura devem oferecer em suas matrizes curriculares, disciplinas teóricas e práticas, entre elas, o estágio supervisionado, componente esse, que geralmente é oferecido na segunda metade do curso e que tem como principal objetivo, fomentar uma aproximação do discente com o campo em que atuará futuramente, propiciando uma experiência única, no qual este colocará em prática os conhecimentos apreendidos até aquele dado momento.

Tendo em vista tal obrigação, o curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte, abrange em sua matriz curricular disciplinas teóricas e práticas, incluindo o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, dividido em três etapas: o primeiro, ofertado a partir do 5º período e destinado à Educação Infantil; o segundo, ofertado a partir do 6º, que destina-se ao Ensino Fundamental I e; por fim, o terceiro, ofertado no sétimo período, destinado a gestão e a espaços não escolares. Ressalta-se, ainda, que o primeiro estágio é pré-requisito para o segundo, e assim sucessivamente.

Assim sendo, o objetivo desse estudo é analisar, a partir do relato de experiência, como a instituição organiza o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I na Educação Infantil. Assim, à luz da Resolução nº 06/2015 – CONSEPE, procurei investigar a existência de conformidade entre o que está disposto no regulamento citado e a experiência vivenciada no estágio, mediante a utilização de obras de autores como Pimenta e Lima (2010), Furlanetto, Passeggi, Biasoli (2021) e Paulo Freire (2022) que tratam desse assunto e que foram abordados, com exceção desse último, nos encontros com os professores orientadores do estágio. Assim, como documentos oficiais orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil, estudados ao decorrer do curso.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como já exposto na introdução, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte, é dividido em três etapas, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão e espaços não escolares. Entretanto, para que possamos entender como se organiza e ocorre o estágio nessa primeira etapa, da qual me detenho ao longo desse trabalho, é necessário antes de tudo, compreendermos como a UERN conceitua esse componente na resolução que trata sobre essa disciplina.

A Resolução nº 06/2015 supracitada traz em seu capítulo I a concepção de estágio, definindo-o de maneira geral em seu art. 2º (p. 2) o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como “um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido [...]”

Depreende-se então, que o principal objetivo desse componente é mobilizar o graduando a refletir sobre o espaço institucional, à luz de teorias que foram estudadas desde o início do curso. Mas para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que todos os momentos destacados pela resolução sejam seguidos na seguinte sequência: período de observação; período de planejamento e; por fim, o período de regência.

Nesse sentido, o estágio na Educação Infantil é composto por uma carga horária de 150 horas, subdividida em: 45 horas de estudos teórico-metodológicos, 20 horas de observação no contexto da unidade educacional, 15 horas de planejamento para o plano de trabalho, 40 horas de regência/intervenção, 10 horas de planejamento com outros atores da escola (professor(a), gestor(a) ou coordenação), 16 horas para registro e sistematização da experiência e 04 horas para avaliação e apresentação do plano de trabalho.

O primeiro contato efetivo com o “chão” da unidade educacional é no período de observação, antes de iniciar esse período, fui orientada pelos professores/orientadores do estágio a analisar o espaço, porém, quando cheguei a instituição, os responsáveis por ela, pediram para ir diretamente para a sala – que eles mesmo escolheram, para ajudar a professora titular, porque segundo a diretora, esse é o dever do estagiário. Sobre tal fato, Pimenta e Lima (2010, p. 36) afirmam que “Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelos.”

É certo que é de extrema importância observar como a professora regente conduz suas aulas, até porque as aulas que serão planejadas pelo estagiário deverão estar em consonância com a rotina diária e o projeto que está sendo trabalhado naquele momento. No entanto, a observação não deveria se limitar a isso, o estagiário no primeiro momento deveria ser conduzido à observação do espaço da escola, do contexto em que ela está inserida. Além disso, é essencial que ele/a tenha acesso ao Projeto Político Pedagógico na primeira semana de observação para que assim possa basear suas impressões sobre a escola a partir desse documento, e não ter acesso a ele apenas no penúltimo dia da segunda semana de observação, como aconteceu comigo.

Entretanto, mesmo tendo acesso ao PPP da UEI apenas no penúltimo dia, isso não me limitou, permaneci com o meu olhar de pesquisadora, observando o que era viável, sobretudo o espaço escolar, sua relevância social e, suas limitações. Então, antes de me deter especificamente a parte “prática” do estágio, é necessário destacar o que foi observado durante o período de observação.

Dessa maneira, a Unidade de Educação Infantil que me refiro, situa-se em uma avenida de grande movimento/tráfego de veículos, o que para muitos pode se tornar perigoso, para outros facilita o acesso da população em geral, especialmente para os pais/responsáveis trabalhadores que se deslocam para o centro da cidade ou para fábricas próximas a UEI.

A referida instituição tem como público-alvo crianças de creche e pré-escola, com faixa etária de zero a cinco anos de idade, sendo assim, convém refletir acerca da função social que a instituição agrega para toda aquela comunidade pertencente ao bairro, uma vez que trata-se de filhos e filhas de uma classe trabalhadora, e nesse aspecto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determina que essa etapa deve ser “oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (Brasil, p. 01, 2009). Assim, a escola torna-se esse espaço “não doméstico” com função socialmente referenciada de educar e cuidar.

No que se refere ao seu espaço organizacional, a unidade possui prédio próprio, porém, trata-se de um ambiente pequeno, organizado e limpo. Tem seis salas, sendo uma para o berçário, duas para o maternal I e II, duas para o infantil I e II, e uma para gestão escolar, o que achei democrático, haja vista que quando as gestoras dividem o mesmo espaço, elas podem compartilhar sobre as decisões tomadas e conversar sobre os problemas da instituição. Ao meu ver, o que pode dificultar essa articulação entre as gestoras, é que por falta de espaços apropriados como uma biblioteca ou uma brinquedoteca, aquele lugar que deveria servir apenas para resolver as demandas da escola, serve também para guardar equipamentos tecnológicos, entre outros recursos. No entanto, vale destacar que todas as salas são climatizadas, o que vem a contribuir para o bem estar de professores e crianças.

Ainda sobre as salas, na organização do berçário, um aspecto que chama atenção é a utilização do banheiro para guarda de colchonetes e alguns brinquedos em cima de uma estante, ou seja, não há um lugar próprio para estes, e o ambiente que deveria ser higiênico, torna-se mais uma despesa. Por falar em higiene, a escola possui três banheiros para as crianças – sendo um dentro da sala do berçário e os dois outros divididos em masculino e feminino – e um banheiro para os funcionários. Há também no interior da

unidade uma cantina, com despensa e lavanderia próximas, que fica em frente ao pátio/refeitório, onde os alunos fazem suas refeições. Do lado externo da escola, situa-se o parquinho, com algumas plantas envolta e uma área pequena coberta próximo a porta de entrada, para que aqueles pais que chegam mais cedo possam esperar dentro da escola, e não do lado de fora do portão principal.

Sobre a acessibilidade na instituição, é de saber que, garantir condições de acessibilidade na escola, é fazer com que a educação se torne mais inclusiva. Porém, para pensarmos em acessibilidade, devemos pensar além da adaptação dos espaços físicos, é necessário pensarmos também em um processo de ensino-aprendizagem que considere as diversas formas de comunicação.

Na instituição, campo de atuação do estágio, observei que é a garantida a acessibilidade estrutural, já que ao entrar na escola, existem rampas com corrimão e piso tátil para garantir a locomoção daquelas pessoas que têm deficiência física ou que sejam cegas. Além disso, as salas são amplas e as portas com largura necessária para o acesso de crianças cadeirantes. Nas instalações dos banheiros há barras nas paredes perto do chuveiro, contudo, não é possível o acesso de pessoa na cadeira de rodas. Outro impasse, é que para ter acesso ao parquinho é necessário passar antes por uma barreira feita de concreto que divide a grama da areia, o que dificulta diretamente a locomoção dos alunos com cadeiras de rodas ou outras especificidades. Assim, a Unidade ainda não atende aos requisitos orientados pelos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006).

No que se refere a acessibilidade pedagógica, existe um empenho da professora e da auxiliar de sala em ajudar o aluno com TEA, entretanto, seria necessário a utilização de outros materiais didáticos, como fichas PECS – Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (*Picture Exchange Communication System*), já que o aluno é não-verbal, o que o auxiliaria na comunicação por meio dessas fichas que determinam ações, como querer ir ao banheiro, querer comer, entre outros. Além disso, não há na unidade uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mesmo sabendo que esse atendimento juntos as crianças com deficiência, não pode ocorrer em qualquer lugar e que é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

Diante do exposto, algo que me chamou bastante atenção, mas que não compete somente a escola e nem aos professores, e sim a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação, foi a questão de não haver nas salas de aulas um profissional para auxiliar a professora nas demais tarefas. É certo que, em algumas salas existem estagiários contratados pela prefeitura exercendo estágio não obrigatório, contudo, este tem como função acompanhar crianças com necessidades específicas ou com deficiências, e não cuidar dos outros alunos. É nítido, a necessidade desse profissional, uma vez que imaginemos a seguinte situação:

exista na sala uma criança com deficiência, porém, haja necessidade de ausência do(a) professor(a) para o atendimento individualizado de uma criança no banheiro, por exemplo, quem vai cuidar das outras crianças na ausência do(a) professor(a)? Para alguns, 16 crianças em uma sala podem ser consideradas uma quantidade irrisória, mas não é! Quando trata-se de crianças de dois anos de idade, que precisam da máxima atenção possível, visto que estão em processo de desenvolvimento, tem o desejo de explorar, de descobrir, e para isso é necessária muita atenção.

Outro ponto que merece destaque, é o empenho das professoras em desenvolver logo cedo a autonomia das crianças. Por exemplo, no maternal I que eu estava observando, os alunos estão no processo de desfralde, que seria habituá-los a fazerem suas necessidades fisiológicas no banheiro. Isso é muito importante, já que talvez em casa isso não ocorra, devido a celeridade do dia-a-dia dos pais e outros fatores.

Sobre a elaboração e execução de aulas modelos que as autoras Pimenta e Lima (2010) discorrem, a professora titular do maternal I, se mostrou solícita e compreensiva, disponibilizando os materiais necessários para o planejamento e me deixando livre para conduzir as aulas no período da regência. Sendo assim, essa forma de lidar da professora foi essencial para mim, uma vez que rompeu com o medo que eu tinha de trabalhar de uma forma diferente da dela, e não agradá-la e possibilitou a construção da minha identidade enquanto futura docente, fazendo com que eu tenha maior segurança nos próximos estágios.

Por falar em medo, quando havia as rodas de conversas propostas pelos professores orientadores de estágio, antes de irmos à campo, o que mais se falava era no medo que sentíamos de não estarmos preparadas para atuação, isso porquê quando pensávamos no estágio, lembrávamos da parte prática, e isso nos aterrorizava, visto que para alguns aquele seria o primeiro contato com a escola e que até o dado momento, só tínhamos visto a parte teórica do curso, e não conseguíamos pensar o que iríamos fazer com todos os conteúdos que tínhamos estudado anteriormente.

Entretanto, quando vamos a campo e paramos para analisar certos comportamentos e contextos, percebemos a significância de se estudar os teóricos da educação, os documentos orientadores do currículo como a BNCC (Brasil, 2018) entre outros assuntos, uma vez que tais referenciais são essenciais para pensar e compreender os inúmeros fatores que acerbam às instituições de Educação Infantil. Sobre isso, as autoras Pimenta e Lima (2010, p. 49) argumentam, “Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

Dessa forma, os aportes teóricos vistos anteriormente nos demais componentes curriculares foram essenciais para uma efetiva observação de todo o contexto escolar, por exemplo, os estudos em Política e Planejamento da Educação, foram orientadores para analisar a estrutura da UEI, haja vista que nesse componente aprendi sobre a autonomia dos gestores escolares frente a alguns repasses públicos, como o repasse do PDDE – Programa Dinheiro Direto nas Escolas, no qual é repassado para cada instituição uma determinada quantia que fica sob a responsabilidade de gestão financeira do(a) diretor(a) e deve ser usado para sanar algumas necessidades da escola, como a troca de uma porta, de uma maçaneta quebrada, o que me levou a refletir sobre alguns problemas da instituição, incluindo os chuveiros do banheiro das crianças que estavam quebrados. Então, pensar que é apenas as disciplinas como a de Didática, que vão auxiliar para o nosso fazer docente, porque são as que mais se aproximam do contexto da sala de aula, é um tanto errado, visto que o fazer docente, não se restringe apenas a prática, e sim a relação entre teoria e prática.

Após o fim da semana de observação, chegou o momento de planejar as aulas para o período da regência. Na semana de planejamento, o(a) estagiário(a) irá planejar as aulas a partir do que observou durante a primeira semana e do que é disponibilizado pela escola – o roteiro do projeto que está sendo desenvolvido na instituição. Dessa forma, a devida escola em que desenvolvi meu estágio, estava trabalhando desde o mês de junho com o projeto do “Meio Ambiente: Cuidar e Preservar”. Então, elaborei dez planos de aulas – um para cada dia da semana, como exigido na Educação Infantil – com esse tema, especificando a rotina, os objetivos, as atividades e a avaliação.

Por mais simples que pareça ser fazer um plano de aula, não é. Produzir um plano exige pensar em vários fatores, que vão desde “Será que vai dar tempo realizar todas as atividades que estou pensando?” até “Será que as crianças irão gostar disso?” “Será que vai atender as expectativas da professora?”. Mas todas essas perguntas, só vão sendo sanadas ao decorrer das aulas, quando se percebe por exemplo, que as crianças preferem atividades conjuntas ao invés de atividades individuais. Foi exatamente isso que ocorreu comigo, todo fim de aula, via a necessidade de modificar, adicionando ou retirando algo do plano do dia seguinte que observava não agregar mais. Essa prática é compreendida por Paulo Freire (2022) como práxis docente, que seria a ação reflexiva sobre uma ação, que leva a uma nova ação. Certamente, ficar modificando os planos era algo cansativo, que requeria tempo, mas disso pude tirar uma lição, qual seja, enquanto futura profissional, devo sempre buscar fazer o melhor para mim e para os meus alunos, buscando sempre aprimorar minha prática e não se estagnar no tempo.

Ainda sobre o uso da práxis na educação, Paulo Freire (2022) discorre “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (2022,

p. 127), ou seja, a práxis segundo Freire, é o caminho para um fazer docente mais reflexivo, no qual o professor busca, através da ação-reflexão-nova ação, desenvolver metodologias que se adequem a realidade do aluno, para que este seja um ser ativo do seu processo de ensino-aprendizagem e não mero receptor.

Encerrando a semana de planejamento, chegou o momento de colocar em prática o que tinha planejado. Como é de saber, as práticas pedagógicas pensadas para a etapa da Educação Infantil, devem seguir dois eixos norteadores, que são as “interações e a brincadeira” (BNCC, 2018, p. 37). Foi pensando nessa perspectiva, que busquei em todas as aulas desenvolver atividades que envolvessem a interação entre os pares, de modo que eles pudessem realizar as ações propostas juntos, como a confecção de cartazes e de brinquedos recicláveis. Houveram também atividades individuais, até porque são importantes para analisar algumas subjetividades de cada criança, mas eu sempre buscava deixar um momento “livre”, sem qualquer intervenção para que os infantes pudessem brincar e se divertirem, já que o brincar se configura como algo essencial para essa etapa da educação, visto que é na brincadeira que a criança começa a enxergar a si e ao outro, desenvolvendo o respeito às diferenças e aprendendo sobretudo a compartilhar os brinquedos.

Para além das atividades que levaram ao desenvolvimento da socialização. Todos os dias, assim como a professora fazia após o primeiro lanche, e achei importante seguir essa rotina, eu reunia os alunos próximo ao quadro para realizar a roda de conversa. Esse momento se constitua como um dos mais importantes do dia, isso porquê por se tratar de crianças de dois anos de idade, muito deles por timidez talvez, não falavam, e a roda era uma maneira de mobilizar a fala e a comunicação entre eles. Então, eu buscava sempre fazer perguntas e eles me respondiam com poucas palavras ou como mesmo denominam Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021) com “narrativas mínimas”, por exemplo: “O que você fez ontem aluno A? – Eu brinquei de carrinho”.

Seguindo o que discorrem Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2021) sobre as “narrativas mínimas”, podemos considerar que estas se transformam nas rodas de conversas em “narrativas polifônicas” ou “narrativas coletivas” que seriam a junção das narrativas mínimas dos indivíduos. Sobre as narrativas polifônicas as autoras argumentam “As narrativas polifônicas se organizam assim em torno da escuta do outro e de uma atitude dialógica. Elas dão conta do trabalho de interpretação da palavra do outro, os modos como às crianças tomam o turno para prosseguir no desenrolar da conversa, discordando, concordando, reafirmando, acrescentando...o que enriquece a interação e as sequências narrativas” (Furlanetto, Passeggi, Biasoli, 2021, p. 73). Depreende-se assim, o quanto é essencial instigarmos a fala dessas crianças na Educação Infantil através de rodas de conversas, nas quais todas possam interagir e se desenvolverem juntos.

Além disso, algo que agreguei a minha prática diária assim como a roda de conversa, foi a contação de história. Isso porquê durante o período de observação, pude observar que a professora titular da sala não costumava contar histórias para seus alunos. Com isso, decidi que em todas as minhas aulas iria contar uma história e assim fiz. Diariamente, após a roda de conversa, contava uma história, buscando sempre utilizar recursos que chamassem a atenção deles, já que eles eram muitos dispersos, então, eu vestia um avental colorido com rosinhas, colocava o tapete para eles sentarem envolta de mim e era uma alegria imensa, eles ficavam encantados, porque não eram acostumados com isso e eu me sentia realizada, por poder proporcionar aquele momento rico em conhecimento, interações e brincadeiras, para eles.

Logo, todos os momentos e atividades realizadas foram importantes para mim, até mesmo aquelas que não saíram como planejadas. Houve atividades que achei que eles iriam amar, mas não gostaram, e tiveram aquelas que eu achava que não daria certo porque eram simples demais, e foram as que mais eles amaram. Esses fatores fizeram da minha regência um misto de sentimentos, em um dia eu estava feliz, porque tudo tinha saído conforme o planejado, e no outro me sentia triste, com vontade de desistir, por não ter conseguido alcançar minhas expectativas. No entanto, do meio para o fim, eu fui aprendendo a lidar com todos esses sentimentos, e comecei a entender que nem sempre o planejado sairá tal como o previsto, e isso não é ruim, foi apenas uma forma de me fazer compreender que enquanto estagiária e futura profissional, existem vários fatores que envolvem a escola, os docentes e principalmente as crianças, que não compete a mim e que não posso controlar, o que levou ao meu amadurecimento enquanto pessoa, estagiária e futura docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências vividas, pude concluir que o estágio enquanto disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura – em especial para o de Pedagogia, foi de fundamental importância para a minha formação enquanto futura profissional da educação, uma vez que ele me proporcionou uma aproximação, mesmo que momentânea, com o campo em que atuarei futuramente, me possibilitando fazer uma articulação teórico-prática, que me ajudará a refletir meu fazer docente para além daquele período, assim como discorre a Resolução nº 06/2015 já citada nesse estudo.

Portanto, o estágio na Educação Infantil se configurou como algo essencial para minha formação pessoal, uma vez que a partir dele pude vivenciar experiências que jamais imaginei viver e que me fizeram ter certeza do caminho que quero seguir como educadora, seja da educação infantil, como de outro

segmento. Assim, posso dizer que a pessoa que iniciou essa disciplina com medo de não conseguir cumprir com os compromissos que o estágio traz consigo, não é mais a mesma. Sinto-me agora, mais madura e confiante sobre o meu potencial, acreditando que posso alcançar tudo o que desejo através de meu esforço e dedicação. Para além do aprendizado pessoal, o estágio agregou sobretudo a minha formação profissional, haja vista que contribuiu significativamente para o aprimoramento do meu olhar enquanto futura docente e pesquisadora frente as questões que envolvem a escola, os professores e o alunado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 83. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FURLANETTO, Ecleide Cunico.; PASSEGI, Maria da Conceição.; BIASOLI, Karina Alves. Capítulo 3: Modos de narrar das crianças. In: _____. Infâncias, crianças e narrativas da escola. Curitiba: CRV, 2021. p. 67-81.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Capítulo I: Estágio: diferentes concepções. In: _____. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2010. p. 30-57.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 06/2015. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 36/2010 – CONSEPE. CONSEPE, 25 fev. 2015. Disponível em: <https://portal.uern.br/download/resolucao-06-2015-consepe/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva¹, Antonio Carlos Barbosa da Silva²

RESUMO

Este ensaio aborda a prevalência da educação colonizadora na sociedade, destacando sua estreita relação com a psicologia escolar tradicional, que tem servido como um instrumento para a manutenção do status quo social. A educação ocidental, em muitos casos, perpetua valores conservadores e opressivos, reproduzindo as dinâmicas da colonialidade. Essas dinâmicas, enraizadas nas relações de poder, perpetuam a dominação e submissão, atribuindo valor à classe dominante e desvalorizando a classe explorada, sob a influência de princípios morais colonizadores. Historicamente, a psicologia desempenhou um papel significativo na promoção de valores colonizadores e capitalistas na sociedade. No entanto, reconhecendo o potencial transformador da psicologia escolar crítica, podemos repensar seu papel e abraçar uma abordagem decolonial na educação. Essa abordagem visa promover práticas psicossociais inovadoras e, assim, avançar em direção a uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Psicologia escolar, educação, decolonialidade.

A EDUCAÇÃO COLONIZADORA – O MUNDO DO CAPITAL

O colonialismo representa uma estrutura de poder que perdurou nos países colonizados, como na América Latina, continuando até os dias atuais sob a forma de colonialidade. Esta última se manifesta como um padrão de poder que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistemológicas, perpetuando relações de dominação que deixam profundas marcas nos colonizados.

A colonialidade replica relações de poder, perpetuando a dominação e submissão, valorizando a classe dominante e desvalorizando a classe explorada, guiada por princípios morais colonizadores (muitas vezes perpetuados em valores considerados cristãos) e relações de mercado. Isso resulta na naturalização de um estilo de vida marcado pelo mercantilismo, individualismo e, mais recentemente, consumismo.

Dentro do pensamento decolonial entendemos que a América não foi "descoberta", mas sim colonizada, afetando profundamente os povos originários, escravizados e suas culturas. Ao usar o termo "descoberta" parte-se do pressuposto que não havia ninguém habitando nas terras, o que não procede. Os colonizadores impuseram aos povos originários sua cultura e espiritualidade, exploraram os recursos

¹ Psicóloga e Doutora em Educação (Unesp-Marília), Docente de Psicologia na Universidade de Marília (Unimar).

² Doutor de Psicologia - PUCCamp. Professor Departamento de Psicologia Social, UNESP-Assis.

naturais, causando impactos destrutivos que ainda hoje exigem esforços para serem compreendidos e superados.

A teoria decolonial é uma abordagem crítica que busca desafiar e dismantelar as estruturas de poder, epistemologias e hierarquias culturais que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Essa perspectiva emergiu principalmente no campo das ciências sociais e humanidades e oferece uma crítica profunda à colonialidade do poder, que não se limita apenas à dominação política, mas também se estende às esferas culturais, econômicas e epistêmicas.

Os principais pontos da teoria decolonial repercutem na discussão sobre as relações de poder estabelecidas durante a era colonial que persistem, mesmo após a independência política, influenciando estruturas sociais, econômicas e culturais. A teoria decolonial questiona as formas tradicionais de conhecimento e epistemologias dominantes, muitas vezes consideradas eurocêtricas, defendendo a validade e a importância de outras formas de saber, especialmente aquelas historicamente marginalizadas. Nesse ponto se insere este trabalho que tem como objetivo refletir a educação numa perspectiva decolonial. Compreendemos que as identidades foram construídas durante o período colonial e essas construções impactam as relações sociais contemporâneas, por isso a teoria decolonial destaca a importância de reconhecer e desafiar as estruturas de poder que moldam as sociedades contemporâneas, promovendo uma visão mais inclusiva, equitativa e diversificada do conhecimento e da experiência.

Na América Latina e em outros territórios historicamente colonizados, surgiu uma nova perspectiva epistemológica baseada na consciência de que nossa forma de pensar, produzir conhecimento e entender a existência perpetua a colonialidade, ou seja, é uma lógica colonizadora, que aderimos por meio dos processos de subjetivação que foi moldado historicamente a partir da colonização.

Neste trabalho, enfocamos a educação como o ponto central para o debate da colonialidade que persiste e se intensifica, muitas vezes de maneira sutil no meio escolar. Essa educação perpetua um conhecimento ocidentalizado sobre o poder e a identidade. Concentramo-nos particularmente na colonização do ser, abrangendo as esferas do ser, sentir e pensar.

A educação colonizadora muito se assemelha a uma educação que contribui para o sistema de classes a qual é estruturada a partir da divisão em classes sociais antagônicas, que impõem diferentes perspectivas de apreensão da realidade. Dependendo da classe social, os indivíduos são direcionados para caminhos específicos, alguns buscando especialização intelectual e internalizando valores burgueses como

competitividade e individualismo, enquanto outros são preparados para trabalhos manuais e restringidos a papéis limitados na sociedade, contribuindo para a dinâmica da valorização do capital.

Conforme Bock (2003), a educação é vista como um processo ideológico e cultural que desenvolve as capacidades valorizadas em um sistema capitalista. No entanto, os aspectos sociais e econômicos, muitos deles prejudiciais à população explorada, que compõem a educação, permanecem encobertos. A educação é um processo social através do qual a sociedade cria um conjunto de ideais e valores que são transmitidos às crianças e jovens, promovendo as necessidades e cultura dos grupos dominantes.

A educação desempenhou um papel fundamental na consolidação do capitalismo, impulsionando avanços na ciência e na indústria. Mas, mais do que a consolidação do sistema capitalista, a educação perpetua a lógica de exploração. A sociedade passou a se organizar de acordo com os princípios europeus, adotando métodos quantitativos e exatos em busca de verdades universais. A educação refletiu esse conceito colonizador e europeizado, enfatizando a precisão e a obediência.

A educação modelou os cidadãos para servirem ao sistema econômico vigente, disciplinando seus corpos e tornando-os dóceis, em linha com a perspectiva de Foucault (1982) sobre a disciplina das instituições modernas para atender às demandas do capitalismo.

No entanto, é importante reconhecer que a instituição escolar, apesar de suas falhas, continua desempenhando um papel fundamental ao proporcionar acesso ao conhecimento racional e ao fomentar questionamentos sobre a ordem social vigente na maioria da população. Podemos dizer que a educação, de um modo ou de outro, é uma instituição ainda capaz de instrumentalizar os sujeitos com os saberes e conhecimentos basilares acumulados pela humanidade.

Porém, na sociedade capitalista, a educação não é um espaço neutro. Ela está profundamente ligada às ideologias predominantes, moldando as subjetividades e reforçando as relações humanas. A história da escola está intrinsecamente ligada à história da sociedade, especialmente em um sistema capitalista com economia burguesa, que muitas vezes oprime as classes menos privilegiadas e promove um ensino tendencioso.

Ivan Illich (1975) argumenta que a educação institucionalizada e a escola se adaptaram ao capitalismo, produzindo mercadorias como ensino, livros e material escolar, com valor determinado de troca. Isso beneficia aqueles que já possuem capital cultural e financeiro.

O sistema escolar, de certa forma, espelha o capitalismo e conseqüentemente caracteriza-se como colonizadora ao perpetuar as relações de poder. A avaliação dos alunos se traduz em notas, que lembram

dinheiro, e o ensino muitas vezes é condensado em apostilas, refletindo uma abordagem efêmera e de rápida aprendizagem. A disciplina e a obediência exigidas se assemelham a ambientes fabris e militares.

A educação no mundo capitalista estimula a busca incessante de qualificações, diplomas e certificados, pois eles abrem portas para melhores empregos. No entanto, esse sistema cria uma mentalidade competitiva e de consumo que não promove a socialização do conhecimento ou a celebração da democracia.

Em vez disso, os estudantes são incentivados a vincular seus desejos aos produtos educacionais disponíveis, perdendo uma visão crítica da dependência desses produtos. As escolas buscam equipar-se com tecnologia, condensam conhecimento em apostilas e promovem a comunicação e pesquisa eletrônica via internet para preparar os alunos para o mundo capitalista com suas comunicações eletrônicas, mobilidade, flexibilidade e hiperconsumismo.

EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA ESCOLAR E A ADAPTAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

A psicologia desempenhou historicamente um papel crucial na promoção de valores colonizadores e capitalistas na sociedade. Conforme Bock (2003) aponta, ferramentas psicológicas, como testes e teorias de desenvolvimento, eram utilizadas na escola para criar classes mais uniformes, avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças e, em alguns casos, segregar indivíduos. A psicologia clínica também se entrelaçava com a psicologia escolar, ajudando crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de desenvolvimento na escola. Paralelamente, a psicologia educacional contribuía com conhecimentos teóricos e do desenvolvimento para aprimorar a educação de acordo com as demandas do capital.

Essa atuação da psicologia escolar ganhou destaque no Brasil com o surgimento da pedagogia da Escola Nova no início do século XX. Essa pedagogia surgiu para atender às necessidades do capitalismo monopolista, que demandava a formação de indivíduos capazes de lidar com uma sociedade em constante evolução.

Para a Escola Nova, nada era intocável, e tudo poderia ser transformado e comercializado. A estagnação era inaceitável, pois apenas a dinâmica constante da sociedade poderia garantir o progresso e a reprodução do capital. Isso exigia indivíduos inquietos, ativos e criativos, empreendedores por natureza. A escola, com sua abordagem científica e a ajuda da psicologia escolar, passou a fomentar essas qualidades, enquanto marginalizava aqueles que não se encaixavam nesse modelo.

A escola, como qualquer instituição no sistema capitalista, não é neutra ou desinteressada. Ela molda os indivíduos em uma direção específica, favorecendo os interesses de grupos dominantes, religiosos, empresariais, políticos e outros. A política educacional é o resultado das negociações e disputas que ocorrem na sociedade entre esses diferentes grupos.

Bock (2003) argumenta que a Psicologia, historicamente, aliou-se à pedagogia escolanovista, desempenhando um papel conservador e adaptando-se às necessidades escolares. Em seu auge conservador, a psicologia escolar tendeu a naturalizar os aspectos sociais do desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, o psicólogo escolar muitas vezes negligenciava a avaliação de currículos, discussões sobre políticas públicas educacionais, observações das práticas pedagógicas e relações dos professores, bem como a compreensão dos contextos culturais e históricos dos alunos e da escola. Em vez disso, o foco era predominantemente na atenção individual e clínica dos alunos, buscando analisar possíveis conflitos e desenvolvimentos cognitivos e emocionais subjacentes às dificuldades de aprendizagem.

Essa abordagem permitia que a escola se isentasse de responsabilidades, enquanto o psicólogo escolar reforçava sua identidade clínica, individualizando a culpa dos problemas educacionais no aluno. Isso, por sua vez, mantinha uma conexão ideológica com os interesses do capital.

Ao concordar com esse enfoque, o psicólogo escolar contribuía para perpetuar a posição tradicional dos indivíduos na sociedade, seja como dominantes ou dominados. Mesmo quando aparentemente atuava contra o sistema, suas intervenções geralmente se limitavam a soluções temporárias, em vez de provocar mudanças estruturais no ambiente educacional que levariam a uma reflexão crítica sobre a educação.

As ações da psicologia escolar tendiam a consolidar os valores de uma sociedade dividida em classes (competição, moralidade, virtude, esforço, cooperação etc.), reforçando o individualismo, os valores burgueses e religiosos. Além disso, contribuíam para a formação de uma imagem de sujeitos considerados "normais", marginalizando aqueles que não se enquadravam nesses padrões, rotulando-os como "problemas", "anormais" ou "antissociais".

Castoriadis (1987) ressalta que é impossível ignorar o impacto da sociedade na formação do indivíduo, que não se desenvolve como uma planta, mas é moldado pela sociedade através de uma ruptura com seu estado psicológico inicial. Sempre, uma instituição social está envolvida nesse processo. Quando um aluno não se alinha ao modelo educacional estabelecido, é frequentemente estigmatizado como "patológico", excluído e considerado um fracasso, alguém que não incorporou os valores da sociedade.

Essa abordagem alienante não contribui para uma educação consciente e transformadora, individualiza os processos de aprendizagem e perpetua ideologias neoliberais, mantendo a influência da cultura europeia como padrão.

No entanto, acreditamos na necessidade de redefinir o papel do psicólogo escolar na educação. Devemos abordar questões que mantêm atitudes conservadoras e alienantes na psicologia escolar. Ao fazê-lo, podemos direcionar nossas intervenções para promover uma educação que desenvolva a autonomia e a capacidade crítica dos envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, pais, professores e comunidade.

Para avançar em direção a uma atuação do psicólogo escolar comprometida com a transformação da sociedade, a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a busca por novas formas de conhecimento crítico, devemos nos perguntar: Como o psicólogo escolar pode implementar ações críticas que abordem essas questões?

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A atuação crítica da psicologia escolar nas últimas décadas gerou conhecimentos que apontam para novas abordagens. Segundo Sawaia (2001), essa abordagem crítica visa criar "espaços de diálogo" entre alunos e professores, revelando contradições nas práticas educacionais e propondo alternativas.

Portanto, a atuação do psicólogo na escola não deve se limitar a culpar o aluno pelos problemas escolares. É fundamental mudar o foco de atuação da psicologia, passando de uma visão centrada no aluno para uma abordagem que considere todos os aspectos dos processos educacionais. A primeira abordagem não reconhece a influência da sociedade e das contradições institucionais na escola, enquanto a segunda encara as dificuldades de aprendizagem como resultado de políticas educacionais ineficazes, que excluem aqueles que não se encaixam em padrões culturais burgueses e patologizam quem não se adapta à cultura capitalista.

Apesar do progresso social e educacional no Brasil, ainda persistem práticas educacionais condenatórias e excludentes que refletem valores conservadores. Nesse cenário, a psicologia escolar, ao se aliar à pedagogia escolanovista, desempenha um papel significativo.

Este texto propõe uma reflexão sobre a psicologia escolar a partir de uma perspectiva decolonial, ou seja, uma abordagem crítica que considera os contextos históricos e sociais, questionando os processos colonizadores na educação brasileira.

A educação crítica deve buscar a emancipação, a sensibilidade e a humanização do ser humano. No entanto, nas sociedades neoliberais, a educação muitas vezes é influenciada pelo poder político, econômico e pelos valores ocidentais, promovendo a cultura e a ideologia dominante.

A colonialidade do saber promove a supremacia do conhecimento acadêmico ocidental e a marginalização dos saberes de povos indígenas, escravizados e populares. Essa dominação epistemológica seleciona e valida alguns conhecimentos enquanto exclui outros, perpetuando padrões de poder opressivos no sistema capitalista.

Uma perspectiva decolonial na psicologia escolar requer uma reavaliação da educação vigente e a defesa de uma abordagem educativa decolonial. Conforme Walsh (2013), a dimensão pedagógica da decolonização envolve a rejeição de conceitos e práticas impostos e herdados, bem como a condução dos processos de desvinculação e descolonização.

A menosprezo dos saberes subalternizados resulta na desvalorização dos indivíduos que os detêm, fazendo parte da estratégia colonial para impor a cultura e os valores europeus e ocidentais.

Além de seu impacto econômico, a colonização teve um aspecto subjetivo, contribuindo para a formação da consciência burguesa ao mesmo tempo em que subjugou a imagem do Outro. A colonização moldou a subjetividade moderna, um ponto central na teoria decolonial e na psicologia escolar.

A atuação da psicologia escolar dentro de instituições que perpetuam valores coloniais limita sua capacidade de ação crítica e emancipatória. Portanto, é essencial explorar brechas no sistema educacional e promover reflexões decoloniais em colaboração com conhecimentos educacionais e psicológicos.

Percebemos que a educação acrítica, oriunda de projetos modernos e colonizadores, perdura na atualidade. No entanto, não podemos mais acreditar nos ideais emancipatórios da modernidade, pois a concessão de liberdade e universalidade ao sujeito envolveu a repressão, particularização e discriminação daqueles que não se encaixam nesse modelo abstrato. Quando a psicologia escolar não questiona esse modelo opressivo, contribui para a naturalização dos problemas educacionais, ao individualizar e patologizar os desafios, segregando e excluindo os alunos que não se adequam ao processo colonizador.

Santos (2020) destaca a importância das "desaprendizagens" e aprendizagens necessárias nas epistemologias do Sul, que buscam construir ações libertadoras de forma artesanal. Isso requer desaprender muitos preconceitos da ciência moderna do Norte Global sobre o que é ciência, seu objeto e os saberes apropriados no processo educativo, para ouvir e aprender com os subalternizados.

Embora não seja possível descartar completamente o legado da educação moderna, dado nosso contexto ocidentalizado e a influência contínua do colonialismo, é essencial questionar os paradigmas conservadores. Uma alternativa é adotar uma postura decolonial, afastando-se dos imperativos e normas que alienam os indivíduos de sua subjetividade. Essa discussão é crucial no campo da psicologia.

Fanon (2020) e Kilomba (2019) destacam as "atitudes mentais" adotadas pelos negros diante da civilização colonial branca, resultando em sofrimentos psíquicos, como alienação, negação de suas origens, violência sexual, segregação, culpa e ódio. O giro decolonial representa uma resistência epistemológica, ontológica e ética, oferecendo uma perspectiva valiosa para repensar uma educação comprometida com a descolonização. Fanon (2020) propõe uma ruptura com a atitude moderno/colonial predominante nas ciências eurocêntricas, das quais a escola e a universidade derivam. Ele instiga uma atitude decolonial, que vai além do método e envolve a reorientação do sujeito em relação ao conhecimento, poder e identidade.

Por meio do giro decolonial, aqueles previamente considerados "condenados" emergiriam como pensadores, criadores e ativistas, formando comunidades engajadas na luta pela descolonização como um projeto contínuo. Esse ativismo decolonial transcenderia o pensamento e a criação, abrangendo a expressão da religiosidade e a elaboração de estratégias para transformar as instituições da sociedade. Seria um projeto coletivo com o objetivo de "construir junto".

A teoria decolonial desafia a pensar e agir de maneira inovadora a partir do que temos hoje. Não se trata de esquecer o passado ou aceitar cegamente o presente, mas sim de reinventar e ressignificar com base em nossa herança, tornando-se insurgente nas propostas psicológicas e educacionais.

A psicologia escolar decolonial deve ter um impacto abrangente, afetando a formação dos sujeitos em áreas como moral, ética, trabalho prático, criação intelectual, sensibilidade emocional e muito mais. Ela visa o desenvolvimento de indivíduos que se afirmam historicamente, reconhecendo sua liberdade e comprometendo-se com o controle coletivo das relações sociais. Além disso, busca superar a divisão entre trabalho intelectual e manual, individualismo, consumismo desenfreado e preconceitos da sociedade burguesa.

Nessa perspectiva, a psicologia decolonial tem como objetivo formar sujeitos que se definem por sua vontade de conhecer, compreender e dominar a realidade, em vez de simplesmente buscar a satisfação pessoal. O sujeito se enriquece pela busca constante do conhecimento e reconhece a importância da realidade externa, natural e social, moldada pela história em harmonia com a natureza.

A psicologia decolonial desempenha um papel crucial na construção de novas formas de interação social, mais democráticas, justas, afetivas e solidárias. Ela fortalece o compromisso social, a autonomia e a conexão histórica com saberes populares e nativos, apontando para um novo horizonte de vida social. Além disso, favorece a transição de uma mentalidade de massa para a de povo, de indivíduos adaptados à sua realidade cotidiana para sujeitos críticos e conscientes de sua história. A educação popular desempenha um papel fundamental nesse processo, capacitando indivíduos para se tornarem agentes ativos de transformações libertadoras.

Em resumo, a psicologia escolar decolonial se concentra na modulação das subjetividades sensíveis às causas das minorias, povos nativos e à história de violência decorrente do colonialismo. Ela é sensível às culturas e costumes dos povos marginalizados e continua a ser aliada às comunidades que resistem aos impactos da "civilização" de forma resiliente.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B. Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica. In Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. Psicologia escolar: teorias críticas São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- ILLICH, I. A expropriação da saúde: nêmesis da medicina. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975b.
- KILOMBA, G. Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução: J. Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SAWAIA, B. As Artimanhas da Exclusão, Editora Vozes, Petrópolis, 2001.
- WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Antonio Carlos Barbosa da Silva Professor¹, Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o racismo e a discriminação racial nas escolas brasileiras por meio de uma revisão bibliográfica. Seleccionamos artigos publicados entre 2016 e 2018 utilizando a plataforma Google Scholar e categorizamos nossa análise em quatro áreas: Decolonialidade, Formação Profissional, Lei(s) 10.639/2003 e/ou 11.645/2008 e Ambientes Hostis. Nossa análise revelou que o debate em torno da decolonialidade emerge como uma abordagem promissora para enfrentar o racismo e adotar uma postura antirracista. No entanto, notamos que a formação de educadores ainda não aborda de maneira adequada as questões étnico-raciais. Além disso, a implementação integral das leis que promovem o estudo da cultura afro-brasileira ainda é insuficiente, e as escolas continuam sendo ambientes hostis para alunos negros. De modo geral, fica evidente que a adoção de uma abordagem decolonial representa uma trajetória promissora para repensar o racismo nas escolas e promover uma educação verdadeiramente antirracista.

Palavras-chave: racismo, discriminação racial, escola.

1.INTRODUÇÃO

RACISMO E ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No contexto brasileiro, a história do racismo está profundamente entrelaçada com o período de escravidão, em que milhões de africanos foram trazidos à força para o país para serem explorados como mão de obra escravizada. Essa realidade histórica deixou marcas indeléveis na nossa sociedade, perpetuando desigualdades e injustiças. O racismo no Brasil deslegitima a existência de pessoas negras e indígenas, compelindo-as a buscar a conformidade com os ideais da branquitude. Ser branco é associado à humanidade, enquanto os demais grupos étnico-raciais são marginalizados e tratados como diferentes, fugindo da suposta neutralidade humana. Ele manifesta-se de diversas formas em nossa sociedade, desde a discriminação no mercado de trabalho até a violência policial, passando pela perpetuação de estereótipos negativos na mídia e na cultura popular. Essas manifestações de preconceito têm impacto direto na vida cotidiana dos negros, limitando suas oportunidades e restringindo suas possibilidades de ascensão social.

¹ Doutor de Psicologia - PUCCamp. Professor Departamento de Psicologia Social, UNESP-Assis.

² Psicóloga e Doutora em Educação (Unesp-Marília), Docente de Psicologia na Universidade de Marília (Unimar).

Embora nas sociedades modernas os atos explícitos de discriminação racial e étnica tenham se tornado objeto de condenação pública e sujeitos a punições legais, isso não significou o fim do preconceito racial (CAMINO, 2001).

De maneira subentendida, o racismo persiste em uma sociedade que é estratificada, discriminatória, predominantemente branca e liberal. Essa sociedade perpetua a crença na existência de raças superiores e inferiores, conferindo à raça branca, de acordo com os princípios do capitalismo e elitismo, uma posição privilegiada. Esse sistema de opressão está intimamente ligado a sentimentos de culpa, isolamento, inadequação e feridas emocionais profundas. Em um contexto como esse, é fundamental compreender o conceito de "racismo estrutural", que aponta para a existência do racismo enraizado nas estruturas sociais e institucionais. Isso implica que, embora as leis possam proibir a discriminação racial, as práticas e políticas ainda podem ter um impacto desigual com base na raça. Além disso, a noção de "modernidade" muitas vezes é associada a uma narrativa eurocêntrica que valoriza a cultura e a identidade europeia em detrimento de outras culturas e identidades, o que é importante entender para avaliar as complexas dinâmicas raciais em jogo.

Dentro desse contexto, a negritude assume uma importância significativa. Trata-se de uma abordagem cultural, social e política que surgiu no contexto das lutas anticoloniais e do movimento negro durante o século XX. Ela representa a afirmação da identidade e da experiência dos povos negros, buscando resgatar e valorizar sua herança cultural, história e contribuições para a humanidade. Sua essência está na afirmação da dignidade e igualdade dessas comunidades, promovendo o orgulho e a valorização de sua cultura, língua, arte e história. A negritude também se manifestou através da literatura, poesia, música, dança e outras formas de expressão cultural. Escritores e poetas negros utilizaram suas obras para reivindicar a identidade negra, denunciar as injustiças e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a negritude assume um papel crucial na construção da identidade negra. Ser negro implica não apenas reconhecer a origem étnica, mas também estar ciente do processo ideológico que pode aprisionar o indivíduo em uma imagem alienada. A construção da identidade negra é um contínuo vir a ser, uma jornada de autorreconhecimento e reafirmação da identidade, buscando o respeito às diferenças e a dignidade, independentemente de qualquer nível de exploração.

No âmbito educacional, a negritude e a valorização da identidade negra têm um papel fundamental. A escola deve ser um espaço plural e inclusivo, onde a diversidade étnico-racial seja valorizada e celebrada. A escolarização desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de compreender as complexas contradições da história humana e do sistema político e econômico da sociedade. Esta

perspectiva alinha-se com as teorias da educação crítica, que destacam a importância de desenvolver uma consciência crítica nas futuras gerações, permitindo-lhes analisar e questionar questões sociais, políticas e econômicas de forma informada e reflexiva.

Um dos aspectos fundamentais da formação educacional, que pode ser considerado à luz da teoria de Oliveira e Rey (2019), é a valorização da subjetividade do estudante. Isso implica reconhecer a importância da autonomia do estudante, encorajando-o a explorar suas experiências, emoções e motivações pessoais. O desenvolvimento da consciência e da autorreflexão desempenha um papel central na formação integral do indivíduo, permitindo-lhe não apenas compreender a si mesmo, mas também suas interações com o ambiente circundante.

No contexto escolar, o racismo pode manifestar-se de várias maneiras, desde comentários sutis e atitudes preconceituosas até formas mais explícitas, como a exclusão social e a marginalização de estudantes negros. É importante destacar que essas experiências racistas podem ter um impacto significativo no bem-estar emocional e psicológico dos estudantes afetados, dificultando seu engajamento acadêmico e a construção de uma identidade positiva.

É essencial reconhecer que o ambiente escolar desempenha um papel central na moldagem das mentalidades e personalidades dos estudantes. No entanto, é igualmente crucial considerar que o racismo persiste em muitas dessas instituições educacionais. Este fenômeno pode se manifestar em várias formas, desde microagressões e estereótipos sutis até discriminação explícita e violência emocional e física. Essas experiências negativas podem ter impactos significativos no bem-estar psicológico, no desempenho acadêmico e na construção da identidade dos estudantes afetados, como discutido em trabalhos sobre a influência da cultura escolar e do *habitus* de Bourdieu.

Para abordar eficazmente essas questões, não basta apenas reconhecer a existência do racismo no ambiente escolar; é fundamental implementar estratégias educacionais e políticas que combatam ativamente o racismo. Isso está alinhado com justiça social e a pedagogia antirracista, que propõem a criação de ambientes de aprendizado seguros e inclusivos para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

Assim, defendemos uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, mas também ressaltamos a urgência de abordar o racismo no contexto escolar. Ao fazê-lo, estamos contribuindo para a criação de um ambiente educacional que valoriza a diversidade, promove a justiça social e capacita

os estudantes a alcançarem seu pleno potencial, livres das violências físicas e emocionais associadas às atitudes racistas.

A educação formal, que idealmente deveria proporcionar um ambiente de aprendizado, convivência e celebração da diversidade, muitas vezes se converte em um espaço de tensão, ansiedade e insegurança para estudantes negros.

Portanto, o conhecimento das análises de pesquisadores e pensadores renomados nessa área é essencial para compreendermos e combater o racismo sistêmico, estabelecendo assim uma base para promovermos uma educação antirracista. Ser antirracista implica, simultaneamente, empenhar-se na construção de políticas antirracistas e enfrentar e combater (em si mesmo e no outro) ideias que afirmam hierarquias e desigualdades. Assim, ao se aprofundar nesse corpo teórico e promover uma educação antirracista, podemos trabalhar para transformar as instituições educacionais em locais onde todos os estudantes se sintam seguros, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial, independentemente de sua origem étnica. Isso representa um passo significativo na direção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

Este estudo tem como objetivo analisar resumos de artigos científicos publicados nos anos de 2016, 2017 e 2018, utilizando a ferramenta Google Acadêmico (Google Scholar), a fim de compreender as manifestações de racismo e discriminação racial no contexto escolar. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa possui uma abordagem bibliográfica e qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo. A seleção dos artigos abrange diversas áreas do conhecimento, incluindo Educação, Geografia, Sociologia, Psicologia, entre outras. A coleta de dados foi conduzida com a utilização de palavras-chave relevantes, tais como "racismo", "discriminação", "educação", "aprendizagem", "escola" e "psicologia". Por meio da análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2008), os textos foram categorizados e foram criadas classes de palavras para identificar tendências discursivas nos resumos analisados. Este estudo visa contribuir para um melhor entendimento das questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar, a partir da análise aprofundada de artigos acadêmicos.

RESULTADOS

A Tabela 01 a seguir expõe as categorias mais recorrentes identificadas nos resumos, acompanhadas pela contagem de ocorrências de cada tema e sua respectiva porcentagem em relação ao total de assuntos examinados.

Tabela 01: Categorias mais encontradas

Categorias	Quantidade de vezes/assunto abordado	% de assuntos abordados
Decolonialidade	19	41,5
Lei(s) 10.639/2003 e/ou 11.645/2008	13	28
Formação docente	09	19,5
Ambientes hostis	05	11

A seguir, apresentam-se reflexões com base no material coletado, destacando considerações extraídas da análise de alguns artigos. Cumpre ressaltar que a pesquisa completa foi apresentada na forma de um relatório perante o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

DECOLONIALIDADE

A categoria de decolonialidade abarca expressões e proposições que ressaltam a relevância de resgatar elementos culturais africanos, anteriores à imposição de um pensamento colonial europeizado, na construção de uma nova cultura negra valorizada e evidenciada. Esse enfoque requer, também, uma desconstrução dos elementos eurocêtricos para proporcionar novas perspectivas, alicerçadas nas culturas africanas, como forma de questionar o etnocentrismo e conceber a diversidade de uma maneira mais ampla e inclusiva (SCHNEIDER et al, 2019).

Nesse sentido, encontramos diversos resumos que abordam a temática, focalizando a educação quilombola como uma forma de ressignificar o processo de aprendizado e incorporar elementos das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas. Como exemplos desses estudos temos:

O artigo intitulado "Educação do campo e as relações étnico-raciais: olhares para o campesinato negro" (2017) explicita a deficiência no tratamento das questões étnico-raciais no contexto da educação voltada ao campo, o que resulta na exclusão de parte significativa da história desses grupos sociais; o resumo do artigo "A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil" (2017) que realça a

importância da educação escolar voltada aos quilombos como um meio de resistência cultural e social. Igualmente, o resumo do artigo "Entre escola e tradição: a educação numa comunidade remanescente de Quilombo Pauli" (2017) aborda a relação entre a escola formal e os quilombos, enfatizando a necessidade de incorporar temáticas étnico-raciais no ensino. Em paralelo, temos o artigo "Identidade Negra entre exclusão e liberdade" (2016) traz à tona uma reflexão profunda sobre a construção da identidade negra e sua representação no imaginário social. Nessa análise, evidencia-se que a visão predominante, frequentemente imposta pelo olhar dominador, tem marginalizado a identidade negra, subjugando-a a estereótipos e reduzindo sua relevância histórica e cultural.

Em geral, os artigos afirmam que para romper com esse padrão danoso, é premente a adoção de um olhar crítico e histórico sobre a experiência e cultura do negro no Brasil, reconhecendo suas lutas e conquistas e filosofia ao longo dos tempos. Esse processo de ressignificação da identidade negra é de suma importância para desconstruir a imagem estigmatizada e empoderar indivíduos e comunidades negras, garantindo que suas histórias e contribuições sejam valorizadas e inseridas de maneira igualitária na sociedade.

LEI(S) 10.639/2003 E/OU 11.645/2008

A categoria "Lei(s) 10.639/2003 e/ou 11.645/2008" representa uma área de interesse relevante nos artigos analisados, abordando leis e ações que evocam a importância de resgatar a cultura afro-brasileira e indígena no âmbito das diretrizes educacionais e sua implementação na prática. As legislações em questão são as seguintes:

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências (BRASIL, 2003).

A partir do levantamento realizado, constatou-se uma considerável quantidade de artigos que abordam essas leis e seus reflexos na educação brasileira. Um exemplo relevante é o resumo do artigo "Cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar" (2017), o qual demonstra que, apesar das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda ocorre de forma superficial e que a presença do racismo no ambiente escolar continua sendo uma realidade. Esse estudo destaca a necessidade de se refletir sobre a implementação efetiva dessas leis no contexto educacional, pois o mero cumprimento formal das diretrizes pode não ser

suficiente para promover a transformação necessária na educação brasileira. É importante avaliar a abordagem utilizada nas práticas pedagógicas para a inclusão da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, bem como o enfrentamento de eventuais obstáculos e resistências que ainda possam persistir.

O artigo "Africanidade e afro brasilidade em educação física escolar" (2018) também aborda a representatividade na educação física e destaca que poucos professores têm conhecimento sobre essas legislações e que, conseqüentemente, elas não são aplicadas. Já no artigo "Quando o terreiro vai à escola: Possibilidades de incorporação das epistemologias africanas e afro-brasileira na educação física escolar" (2016) há uma proposta para a aplicação da lei 10.639/03 no contexto das aulas de educação física. Historicamente, essa disciplina foi pautada por teorias europeias e utilizada como meio de controle dos corpos dos alunos. No entanto, a ideia central deste artigo é descentralizar esse modelo de aprendizado e incorporar elementos das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas às práticas do ensino de educação física. Tal abordagem busca ampliar a representatividade e promover uma educação mais inclusiva e plural, valorizando as epistemologias tradicionais desses grupos culturais.

De um modo geral, os artigos revelam uma preocupação em desenvolver abordagens mais eficazes para disseminar a história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, superando os desafios que ainda existem em relação ao conhecimento e à aplicação das leis. A utilização de recursos audiovisuais e a inserção de discussões pertinentes ao contexto cultural são estratégias relevantes para promover uma educação mais inclusiva e consciente sobre a diversidade étnico-racial em nosso país. Dessa forma, busca-se não apenas cumprir as determinações legais, mas também promover uma transformação social, combatendo preconceitos e valorizando as contribuições desses grupos para a construção da identidade nacional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A categoria "Formação Docente" é abordada nos artigos de forma enfática, destacando a necessidade imperativa de uma formação docente adequada para o estudo da cultura negra e africana, especialmente no campo da educação e em outras áreas, como a psicologia. Ao analisar as categorias anteriores, é possível vislumbrar deficiências na formação desses profissionais em relação a essas questões, bem como identificar algumas estratégias para combater essas lacunas.

Assim, o artigo "LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!": reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais" (2017) destaca que uma formação mais qualificada pode promover a desconstrução mais eficaz de preconceitos. Por sua vez, o resumo do artigo "O racismo no contexto escolar e a prática docente" (2017) enfatiza a importância de uma reflexão sobre os materiais didáticos e as interações entre alunos e professores em relação ao racismo, uma vez que é nesses contextos que as práticas discriminatórias costumam ser mais frequentes. O artigo "O racismo no contexto educativo: uma questão ética e de direitos humanos" (2017) complementa essa perspectiva, ressaltando que a problemática do racismo é intrinsecamente relacionada aos direitos humanos.

Esses artigos, de forma conclusiva, apontam a relevância crítica de uma formação docente adequada para o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade étnico-racial no contexto educacional. A qualificação dos profissionais da educação e a revisão curricular das disciplinas universitárias são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural, onde as contribuições das culturas afro-brasileira e indígena sejam integralmente valorizadas. As discussões trazidas por esses artigos desafiam as instituições educacionais a adotarem uma abordagem mais consciente, comprometida e transformadora na formação de seus profissionais.

AMBIENTES HOSTIS

A categoria "ambientes hostis" engloba expressões que descrevem locais onde ocorrem tratamentos de inimizade, negatividade e desrespeito às identidades negras, resultando em uma diminuição da autoestima e na desvalorização dessas identidades. Tais ambientes são considerados reflexos de uma sociedade preconceituosa, que rejeita qualquer indivíduo que não se enquadre nos padrões normativos, especialmente os eurocêntricos. A população negra, em particular, enfrenta experiências marcantes nesses ambientes, como evidenciado nos resumos dos artigos a seguir.

No artigo "A presença da questão racial no ambiente escolar" (2017), destaca-se a constatação de que o racismo persiste no ambiente escolar, mesmo que negado por muitos. "Brincadeiras" e músicas que ocorrem nesse local apenas intensificam esse fato. Por sua vez, o artigo "Racismo e experiência do lugar em estudantes negras e negros" (2017) traz uma discussão sobre o percurso sócio-espacial de alunos(as) negros(as) nos ambientes da educação formal, que são permeados por um racismo intenso. Esses estudantes transformam tais locais em ambientes hostis, onde não se sentem pertencentes, evidenciando uma diferenciação de experiências marcadas pelas questões raciais. De maneira similar, o artigo "Discriminação

racial na escola: vivências de jovens negros" (2016) aborda como a discriminação no ambiente escolar afeta os jovens em sua formação como indivíduos. Em vez de se preocuparem em aprender, eles se veem preocupados em sobreviver em um ambiente agressivo.

Assim, tais pesquisas enfatizam a importância de reconhecer e combater a hostilidade e a discriminação racial nos ambientes educacionais. A necessidade de promover uma educação mais inclusiva, sensível às diferenças culturais e respeitosa à diversidade étnico-racial, emerge como um desafio crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A reflexão sobre esses aspectos possibilita caminhar em direção a ambientes mais acolhedores, onde todos os indivíduos sejam valorizados e respeitados, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise temos a constatação de que o racismo permanece enraizado como um elemento estrutural nas instituições de ensino. Esse cenário alarmante pode estar associado ao despreparo dos profissionais que nelas atuam, seja pela falta de formação acadêmica, intelectual e cultural que negligencia os aspectos étnico-raciais na configuração social, ou simplesmente pela alienação desses profissionais em relação à presença do racismo nesses locais. Esse quadro se mostra particularmente preocupante nos cursos de graduação, a exemplo da psicologia onde lecionamos, onde a discussão sobre o tema ainda é incipiente.

Pode-se inferir que as narrativas históricas proferidas nos processos educativos moldaram a identidade nacional brasileira, fundamentada em um ideário racista, branco, elitista e europeizado, que relegou os negros a uma posição de raça inferior, nunca foram devidamente questionadas. O racismo no Brasil assume a forma de uma linguagem social que reforça estereótipos negativos associados à inferioridade quando se fala da "cor", ao mesmo tempo que enaltece a branquitude como o ideal a ser seguido. O termo "negro" frequentemente carrega consigo conotações negativas, perpetuando preconceitos profundamente enraizados.

Em conclusão, é imprescindível reconhecer que o racismo e a discriminação racial persistem como elementos estruturais arraigados nas instituições de ensino. Isso é resultado da falta de preparo dos profissionais que atuam nesse meio e de uma história que sempre negou a presença e a contribuição do negro na sociedade. Combater esse cenário exige esforços contínuos, abraçando abordagens antirracistas e promovendo uma educação que valorize a diversidade e a igualdade. Acreditamos que os estudos decoloniais representam uma força catalisadora com o potencial de impulsionar mudanças significativas no

campo da educação, direcionando-a na direção de uma perspectiva antirracista. Essa perspectiva tem como objetivo o resgate e a valorização das culturas dos povos nativos e africanos, reduzindo os efeitos do racismo sistêmico e desafiando as narrativas de modernidade e colonialidade que há muito tempo prevaleceram. A decolonialidade, assim, emerge como um campo de estudo acadêmico-político relativamente recente, enraizado em um projeto latino-americano que surge como uma crítica ao pós-colonialismo, buscando uma descolonização abrangente, abrangendo tanto o âmbito epistêmico quanto o político e teórico, com origens no Sul Global.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Póle, 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.
- CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. Revista de psicologia política, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.
- MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.
- OLIVEIRA, A. C. M.; GONZÁLEZ REY, F. A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: caminhos para o aprender escolar. In: TACCA, M. C.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; MADEIRA-COELHO, C. (Org.). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco. 1ed. Campinas: Alínea, 2019, v. 1, p. 11-32.
- SCHNEIDER, Ana Paula Rossaci et al. Práticas pedagógicas para diversidade étnica e racial na educação: Diário de bordo. Revista Intersaberes, v. 14, n. 32, 2019.

REFLEXÃO SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Denilton Gabriel Ambrosio da Rocha¹, Mônica de Souza Oliveira²

RESUMO

Neste trabalho revisamos textos, artigos e periódicos utilizados na preparação e execução do programa Residência Pedagógica (RP), subprojeto de História na Universidade Estadual do Paraná/*Paranavaí* em 2022. Contextualizamos conceitos usados na escola-campo, cruciais no ensino de História e na compreensão da Educação. A educação pública brasileira, pós-golpe de 2016, sofreu ataques e retrocessos. À guisa de exemplificação, citamos a aprovação aligeirada da Base Nacional Comum Curricular e a aprovação da lei 13.415. Em 2019 e 2020 aconteceram as reformas nos cursos superiores baseadas nas resoluções 02/2019 e a 01/2020, instituindo a BNC-Formação Inicial (2019) e a Formação Continuada (2020). Nesse contexto, também nasceu o programa Residência Pedagógica, que em meio aos desmontes apareceu como forma de resistência frente ao que estava sendo (im)posto ao contexto educacional. Dessa forma, em nossa reflexão destacamos que a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização.

Palavras-chave: Educação, residência pedagógica, políticas públicas.

PRIMEIROS PASSOS

Nosso trabalho é resultado das discussões que realizamos ao longo do Programa Residência Pedagógica, abrangendo as leituras e as práticas. Aqui entendemos que a educação é uma prática social. A própria ideia de educação vem associada à adaptação para alguma coisa externa à pessoa e que se transforma, já que a educação é a preparação, no caso da criança, para uma civilização em mudança. A educação está associada à mudança pois ela existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. Assim, o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato do pai que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo, um mais emancipador.

A educação está presente em relações entre pessoas com intenções de ensinar e aprender, podendo ser formal e informal. A educação aparece intencionalmente ou não nessas interações humanas; de acordo com o desenvolvimento social e de acordo com os interesses de determinados grupos sociais (a elite) a educação fica à mercê desses indivíduos e acaba que tendo de ser submetida a formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender. A educação não está isolada e nem afastada dos aspectos da realidade socioeconômica existente em uma sociedade com uma pluralidade extensa, com isso, fica claro para os profissionais da educação uma abertura nas políticas públicas existentes no sentido de controlar a

¹ Universidade Estadual do Paraná (Unespar/Campo Mourão).

² Universidade Estadual do Paraná (Unespar/Paranavaí).

formação de professores que atuarão no campo escolar onde o objetivo da classe dominante é manter uma educação bancária a fim de continuarem dominando.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

O programa de formação de professores do governo federal, pode ser visto como uma maneira de precarização, pois em alguns casos, conforme coloca Silva (2017) as condições materiais e as realidades desses programas e de políticas de formação não condizem com a teoria e não recebem suporte das plataformas de sustentação.

Um exemplo disso é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que é um dos programas mais conhecidos do governo federal, que durante quase 10 anos teve sua bolsa congelada no valor de 400 reais mensais aos bolsistas, que com acompanhamento dos orientadores e supervisores entram nas salas de aula para executar sua prática docente. Recentemente, o aumento das bolsas foi aprovado pelo governo de transição ainda em 2022, sendo que o início dos pagamentos estaria previsto para o início de 2023, o valor reajustado chegou ao valor de 700 reais. Por mais que esses programas não sejam o ideal para promover uma melhora na educação e os professores supervisores e os bolsistas fazem o que estão ao seu alcance, eles não fazem milagres, ainda há muito o que se melhorar, mas a possibilidade de unir a teoria e a prática, pois esses bolsistas atuam em sala de aula enquanto ainda estão em formação nas universidades, tem a oportunidade de enxergar qual a realidade escolar pública brasileira e, mesmo que minimamente, tentam atuar contra o sistema.

O programa de Residência Pedagógica é mais um programa de bolsas que “possibilita” ao estudante de licenciatura a adentrar às salas de aula e ter contato com a realidade também; o modo como foi organizado e posto em prática no início de sua elaboração e execução, segundo a ANPEd retoma a “[...] a velha fórmula observação, participação e regência, desta feita consorciada com a oferta de bolsas para estudantes e professores [...]” (2018, p. 2), isso quer dizer que não mudaria muito em relação ao PIBID. Assim conseguimos encontrar lacunas e brechas para, mesmo que minimamente, trabalhar os aspectos críticos e emancipatórios da educação, pois os programa nos permite, não somente observar e participar em sala de aula, nos permite também ter momentos de planejamento e de replanejamento em relação à atividades já trabalhadas em sala de aula, uma prática que o docente regente não consegue devido a carga horaria excessivamente lotada com aulas para ministrar, ele não tem essa oportunidade, fazendo com que o ensino dos conteúdos seja trabalhando de forma corriqueira. Ele tem um currículo a obedecer, tem datas a

serem seguidas e um sistema faminto que precisa ser preenchido diária ou semanalmente sem cessar, e ainda, com suas poucas horas-atividade ainda tem que preparar aula para suas 4 ou 5 turmas diferentes com assuntos diferentes, a profissão docente está num nível de precariedade tão grande que podemos ver seu cansaço físico e mental em sala de aula.

Em contato com o Programa de Residência Pedagógica (CAPES) que, mesmo com objetividade de organização diferente da que a realidade escolar necessita, tem se mostrado efetivo nas observações, coparticipações e regências, uma vez que até mesmo os professores preceptores, tendo consciência de sua atuação aligeiradas diante as cobranças do estado, dos núcleos de educação e das avaliações que enfatizam o “encercamento” da profissão docente, nos encaminham os trabalhos a serem realizados, e com o tempo para planejamento, organizamos as aulas de acordo com aquilo que deve ser de fato trabalhado em sala de aula em relação ao contudo enviado pelas secretarias de educação de cada estado.

O Residência Pedagógica proporcionou debates entre os residentes, preceptores e orientador que levaram à uma noção mais ampla e complexa sobre a Educação e Escola Pública. Além disso, propiciou conhecer mais uma Escola Pública, o que contribuiu para entender como cada escola possui sua própria identidade e suas especificidades. Nessa construção do saber prática é que reside a contribuição do RP para a formação de professores, pois proporciona que os alunos de licenciatura consigam estar mais presente no dia a dia do chão da escola. Entretanto, a educação no Brasil confronta-se com o avanço dos ataques neoliberais contra ela, que a fazem assumir um caráter mercantil e gerenciado pelo próprio Estado. É necessário resistir e combater esses projetos do capital para que a educação brasileira e sua prática pedagógica tenham uma essência transformadora, democrática, plural, multicultural e revolucionária.

Por fim, conforme afirma Caroline Jaques Cubas (2022), o Ensino de História vem se consolidando como campo de estudos e rompendo com a percepção excessivamente pragmática que o concebia apenas como espaço de aplicação prática de conhecimentos exteriores a ele. Pensar o Ensino de História como campo de saberes em um lugar de fronteira é o que permite a autora discutir sobre a prática do ensino de história em sala de aula e sua função junto à formação de cidadãos, bem como a breve discussão nesta avaliação. Cubas (2022) entende que as relações pedagógicas de sala de aula, especialmente aquelas estabelecidas entre alunos e professores, são pouco frequentes, e é com essa preocupação que ela aborda questões constitutivas de uma aula de história que emergem no espaço desta relação estabelecida entre estudantes e professores. Por isso se deve levantar a reflexão, para que “através da escola e através da história, talvez possamos tentar impedir que o mundo se desfaça”. A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público para provocar

o desenvolvimento do conhecimento privado em cada um de seus alunos/as. A utilização desse conhecimento público introduz um instrumento que quebra, ou pode quebrar, o processo reprodutivo de conservação.

PENSANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. Mas não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins também os são, pois há interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a Educação. A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado em cada um de seus alunos/as. A utilização desse conhecimento público introduz um instrumento que quebra, ou pode quebrar, o processo reprodutivo de conservação.

A função da escola, como instituição conservadora, é garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade. A escola também socializa o indivíduo. Ela introduz nos alunos/as, progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer, como salientam Sacristán e Gómez (1998). Interiorizam ideias mais ou menos aceitas como autocontrole, sem que as sociedades industriais precisem exercer controle externo. De qualquer modo, o processo de socialização das novas gerações não é tão simples e nem linear ou mecânico, nem na sociedade nem na escola.

As dimensões da educação e da sociedade interagem dialeticamente, por isso, para analisar a educação, expressa também nas políticas educacionais, prescinde analisar os bastidores que configuram e que constituem a estrutura da própria sociedade. Nesse sentido, a educação não pode ser analisada sobre suas bases próprias, é necessário procurar o seu sentido pelas marcas políticas, pelas expressões culturais, mas prevalece sempre, como determinação de método, a consideração sobre os fundamentos das formações econômicas estruturais que, imbricadas nas lutas políticas, definem a dialética da Educação.

Frente a esfera política e a esfera econômica, a escola encontra-se em demandas antagônicas no processo de educação e socialização das futuras gerações. Na lógica política, todos são iguais perante a lei, com as mesmas oportunidades, no entanto, na lógica do capital, vista na esfera econômica, os direitos visam

pela propriedade privada. A escola deve provocar o desenvolvimento das ideias, do conhecimento, das atitudes que possibilitem sua introdução efetiva ao mundo civil, mas, essas são características opostas daquelas que requerem sua introdução submissa e disciplinada no mundo do trabalho assalariado. Nesse sentido, a socialização legitima uma ideologia de valores individualistas, a competitividade e a desigualdade “natural” resultado da capacidade e dos esforços de cada um. É a lógica da meritocracia. Esse processo vai legitimar a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social, desta forma a escola acaba cumprindo o papel de impor a ideologia dominante na comunidade social.

Estudar o processo de educação, vai além de apenas buscar apreender quais conhecimento são transmitidas para os indivíduos. Sacristán e Gómez salientam que “[...] os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem também, e preferencialmente, como consequência das práticas sociais, das relações sociais, que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional” (1998, p. 17). Então, entende-se que não é apenas transmissão de conteúdo ou intercâmbio de ideias, é uma prática social. O processo de socialização é complexo e sutil, marcado por contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais, uma aula sempre acontece sob um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente ou provocada por meio de resistências não confessadas.

O processo de socialização na escola, enquanto preparação para a incorporação ao mundo do trabalho, encontra, hoje em dia, fissuras que são importantes pois se referem às características plurais e às vezes contraditórias em diferentes esferas do mercado de trabalho. Na sociedade pós-industrial, se estabelece para as escolas demandas plurais e contraditórias no processo de socialização e agora tem que lidar com a demanda para o mundo do trabalho assalariado e burocrático e as para o âmbito do trabalho autônomo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 20).

Nos anos de 1990 com o avanço das políticas neoliberais voltadas para o progresso das nações, organizações como o Banco Mundial e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-tradução para a língua portuguesa), que estão ligadas ao mercado e ao capital internacional, procuram nortear por meio de políticas que influenciam diretamente na organização dos currículos educacionais dos países envolvidos, que com promessas de investimento a nação e toda a sua sociedade ficam reféns dessas organizações neoliberais. Desta forma, os países envolvidos são obrigados, literalmente, a se organizarem com políticas públicas e educacionais voltadas cada vez mais a defender e a propagar os ideais dos grupos e das classes dominantes atreladas ao mercado capitalista. Nesse sentido, quando se estuda e pesquisa sobre as políticas educacionais brasileiras vai se descobrindo que “[...] o Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos

econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo monopolista” (NEVES, 2004, p. 1).

Essa visão fica ainda mais clara quando vemos os rumos que as políticas públicas brasileiras vêm tomando pós-golpe de 2016, que resultou no processo de *impeachment* da então presidenta Dilma naquele momento. A partir desse momento pudemos verificar o quanto as políticas públicas estão atreladas às políticas de governo, pudemos ver como elas são elaboradas e aprovadas, não para defender uma educação de qualidade para os cidadãos, mas sim uma educação que atenda às necessidades de mercado. Uma vez que conforme colocam Costa; Mattos; Caetano “[...] tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta” (2019, p. 3).

Essa educação, esse modelo em mente, é uma educação cada vez mais aligeirada, voltada para uma formação prática e esvaziada de teoria, e uma educação sem pensamento e sem críticas ao sistema imposto. Essa não sistematização de políticas educacionais desvincilhadas dos governos, que a cada 4 anos podem mudar ou não de acordo com as eleições, deixa o desenvolvimento de um sistema educacional brasileiro à mercê de trocas e de mudanças radicais, uma vez que com a mudança de governo, muda-se também os interesses e a defesa de uma “certa” educação a ser desenvolvida e cobrada.

REFLEXÕES FINAIS

Conforme exposto, o emaranhado de políticas públicas educacionais estão atreladas ao governo vigente, que inevitavelmente está ligado à burguesia e aos interesses do mercado e do capital, que por sua vez, defendem uma formação meramente técnica-informática para se ter trabalhadores minimamente qualificados, e não pensantes e nem críticos, e um exemplo disso, foram as aprovações atropeladas de leis e de resoluções que incidiram diretamente em todos os âmbitos da educação brasileira, desde a educação dos anos iniciais até o ensino superior, nos cursos de formação docente.

A formação docente nas universidades não está fora dos planos das políticas neoliberais, pois é onde os docentes são formados para atuarem com aqueles que movem a sociedade e que fazem o mercado produzir, o proletariado e seus filhos, que por conta do sistema em que vivemos e por não conseguem sair do “*ciclo de exploração*” existente, em um futuro não muito distante serão os próximos proletários. A esperança que se tem, é que como as políticas públicas estão atreladas aos interesses governamentais, quando se muda o governo, mudam as políticas. Mas isso não pode ser uma certeza a ser esperada sempre,

uma vez que todo governo, independentemente de ser de esquerda ou de direita (no sentido partidário), de uma forma ou de outra, está ligado às políticas neoliberais e ao capital internacional.

Nesse sentido, nossa concepção de escola muda quando nos tornamos parte do corpo docente e quando vemos a realidade por trás das aulas, uma vez que antes de entrarmos em um curso de graduação, a única visão existente era a de enquanto éramos estudantes. Mesmo após o ingresso nas universidades, com as etapas do estágio: supervisão, coparticipação, regência e elaboração do estágio supervisionado, nosso tempo e contato com os colégios é por tempo determinado e muito rapidamente, e com o projeto do Residência Pedagógica, há a possibilidade de ficar um tempo com mais qualidade em contato com a realidade educacional.

É necessário que haja políticas públicas que considerem a diversidade dos estudantes na sociedade brasileira, contemplando, dessa forma, a formação do cidadão combatendo os avanços neoliberais na educação brasileira, políticas essas que sejam independentes de governos, que podem ou não mudar a cada 4 anos, há a necessidade de se haver um sistema educacional unificado em prol da nação, e não em prol do mercado. A escola é um fenômeno essencialmente humano e, assim, possui historicidade, dessa forma as políticas públicas voltadas para a educação e as políticas educacionais, refletem de maneira dialética o seu contexto econômico, social, cultural e histórico e nisso consiste a resistência pedagógica no programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de residência pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Documento apresentado pela CAPES em audiência do CNE em abril 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Edital CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 de fev. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9495 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1630415102895&disposition=inline>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. 2018. Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 2019. disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 28 abr. 2023.

COSTA, Eliane Miranda. MATTOS, Cleide Carvalho de. CAETANO, Viviane Nunes da Silva.

Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação docente. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CUBAS, C. J. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. Revista História Hoje, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 15–32, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.851.

Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/851>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.13-25.

LIBÂNEO, José Carlos. A construção da escola pública: avanços e impasses. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167 - 179.

LIMA, Jociene Araújo et. al. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 4, e48669, p. 01-19, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8669/7468>. Acesso em: 30 abr. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PIRES, Manuella de Aragão.; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 30 abril 2023.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. Revista Pesquisa e Debate em Educação, UFJF, v. 6, n. 2, p. 103-114, jan./jul. 2016. Trabalho originalmente apresentado no VI Seminário Estadual da ANPAE-RJ & XIII Encontro Estadual da ANFOPE, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31839/21110>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SALTOS NA RETA NUMÉRICA: SOMA E SUBTRAÇÃO DE MANEIRA LÚDICA

Francine Ramiro Heiden¹, Elisandra Bar de Figueiredo²

RESUMO

Este trabalho apresenta um material didático desenvolvido para trabalhar com soma e subtração de números inteiros com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo tornar a aprendizagem uma atividade lúdica que atraia a atenção do estudante e este por sua vez compreenda o conceito matemático que está implícito. O material foi desenvolvido com o propósito de ser um material manipulável que possa ser aplicado durante as aulas. As peças foram feitas em MDF, para maior durabilidade, mas são fáceis de serem replicadas em cartolina, ou similares, sendo assim práticos para o professor utilizar em aula. A intenção é desenvolver nos alunos a abstração necessária para compreender os números inteiros, positivos e negativos, utilizando o material concreto. Pensando em desenvolver o raciocínio das operações de soma e subtração das crianças do Ensino Básico, o dispositivo tem o objetivo de simplificar e trazer uma visualização prática dos resultados que geram as operações matemáticas de soma e subtração, tanto com números positivos quanto com negativos.

Palavras-chave: Material manipulável; números inteiros; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Ensinar matemática básica é mais desafiador do que se pode imaginar. A soma e subtração de números inteiros está presente em diversos contextos e áreas da matemática, desde operações simples até os cálculos mais avançados envolvem a sua aplicação correta. Errar apenas um sinal em uma conta pode gerar uma sequência de erros cujo resultado final será completamente distorcido. A questão do sinal do número, positivo ou negativo, começa a aparecer na soma de números inteiros, antes mesmo do produto e divisão desses números. Desta forma, desenvolvemos um material concreto prático para ser aplicado e de fácil compreensão para os alunos e professores que o utilizarão. Tendo em vista que em uma sala de aula o educador tem o papel de identificar as falhas nos processos de ensino e de aprendizagem, e propor outras metodologias para tentar sanar essas dificuldades.

A ideia do nosso material surgiu da observação da proposta “Saltos em uma reta numérica” desenvolvido para impressão 3D (JUMPS, 2013). O material que desenvolvemos foi modelado usando o software vetorial Inkscape e produzido em MDF numa máquina de corte a laser.

A intenção de produzir um material para o ensino de matemática, é exemplificar de forma concreta a teoria que para muitos alunos é difícil compreender de forma abstrata. Em relação aos números inteiros, muitos tem dificuldades em conceber a ideia de que para cada número existe um simétrico com o sinal oposto. Considerando os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, estes já possuem capacidades para

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

² Professora associada da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

compreender o sentido por trás dos números negativos. A grande questão quando se fala de materiais didáticos para o ensino é sua utilização para sair do abstrato e chegar ao concreto, porém segundo Fiorentini e Miorim (1990), para a criança o concreto não significa necessariamente os materiais manipuláveis, mas as situações que ela tem de enfrentar socialmente. E se tratando do mundo real, operações envolvendo números positivos e negativos estão presentes em quase todas as atividades do cotidiano de um adulto qualquer.

Para isto, neste trabalho serão apresentadas algumas atividades que tornam a ideia de números opostos e as operações envolvidas um pouco menos abstratas, mas é importante que os alunos compreendam como isto ocorre sem memorizar um passo a passo, aprendendo o conceito de soma de números inteiros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro da temática de números previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito aos números inteiros é esperado que o aluno obtenha o conhecimento do uso da história, da ordenação e faça a associação com pontos na reta numérica e operações. E em relação as habilidades que são esperadas que o aluno obtenha são “comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração” assim como “resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros” (BRASIL, 2018, p.309).

Com base na orientação acima, o ponto inicial para que o aluno compreenda os números inteiros é saber associá-los a reta numérica, principalmente saber sua ordenação. Pensar em números com sinal negativo pode ser algo não muito intuitivo se tratando de crianças do sétimo ano. Nesta fase estão sendo introduzidos aos conjuntos numéricos, então para alguns pode ser difícil abstrair e pensar que um número possa ter o mesmo valor, porém com o sinal trocado. O que matematicamente representa uma simetria na reta numérica. O desafio do professor é provocar aos seus alunos essa abstração necessária para compreender o motivo desta simetria. É nessa hora que o material concreto pode ser de grande valia para facilitar o processo de ensino. O material tem o intuito de ilustrar visualmente aquilo que o aluno precisa construir em sua mente quando se está trabalhando com as operações de números inteiros.

O material concreto pode ser utilizado de várias maneiras conforme seu objetivo, o professor tem a função de escolher aquele que melhor se adapte de acordo com as dificuldades de seus alunos. Podendo ser

utilizado para introduzir um novo assunto, para motivar os alunos ou para auxiliar a memorização de resultados, através dessa análise o professor poderá escolher o material mais conveniente a sua aula (LORENZATO, 2009).

Analizando a utilização do material didático, esta não deve ser uma tarefa de difícil aplicação no ambiente escolar. Do modo geral, as atividades devem envolver os alunos e facilitar a compreensão do conteúdo escolar que está implícito naquela brincadeira. Não é porque o professor não está utilizando a aula tradicional para introduzir aquele conteúdo que os alunos deverão entender como uma atividade de lazer. Ao analisar as metodologias ativas percebemos que, “os materiais, sobretudo os impressos, devem partir das experiências dos alunos para as formulações teóricas, devem possibilitar a construção de atividades livres e criadoras – ponto de partida para novos conhecimentos” (MANSUTTI, 1993, p.5).

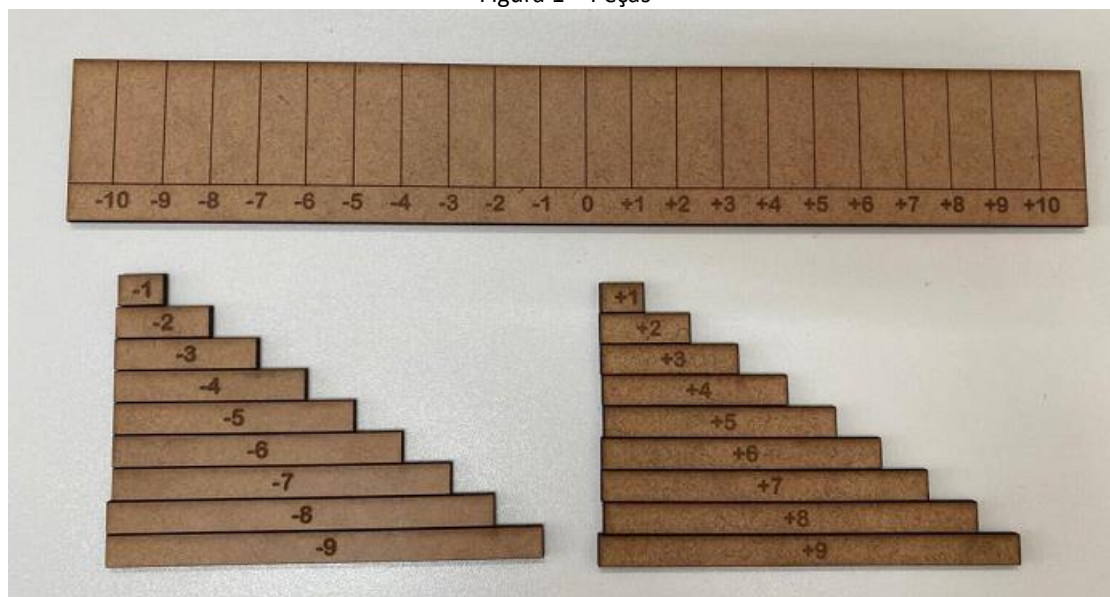
O apelo ao concreto surge quando, ao fazer matemática, as vezes é útil visualizar o que está sendo feito para assim entender o que está acontecendo. No caso do estudo dos números, uma ferramenta que auxilia essa visualização é a própria reta numérica. Nela é possível usar a estratégia dos “saltos” (*Jump Strategy*) que utiliza a reta como referencial para fazer as operações de adição e subtração e facilita a visualização dos resultados obtidos dessas operações com números inteiros, positivos ou negativos. Para cada operação, adição e subtração, existe um processo a ser seguido definido por uma série de passos que resultará no valor da operação dada. Dependendo do problema que for solicitado, o aluno dará “saltos” sobre os números da reta para encontrar a solução (JUMPS, 2013).

Baseando-se nessa estratégia de ensino utilizando “saltos” na reta numérica, foi desenvolvido um material que propõe que a criança visualize na prática como ocorrem estas operações e o porquê de os resultados serem negativos ou positivos. Uma grande dificuldade encontrada no ensino de operações e regra de sinais, é o porquê alguns resultados são negativos, nessa perspectiva o material ajuda o aluno a visualizar como se chegou neste resultado. Trabalhando com a ideia de “saltos” na reta numérica, é esperado que utilizando o material desenvolvido o aluno seja capaz de compreender o motivo deste “salto” e entender o conceito matemático que está implícito quando fazemos uma operação com números inteiros de sinais iguais ou diferentes.

DESCRIÇÃO DO MATERIAL E IDEIAS DE ATIVIDADES

O material desenvolvido é composto por uma placa maior que representa a reta numérica dos inteiros, indo do -10 ao $+10$, e nove plaquinhas que representam cada número inteiro, do -9 ao $+9$, produzidas de MDF. A Figura 1 ilustra as peças que compõem o material.

Figura 1 – Peças



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Pensando em desenvolver o raciocínio das operações de soma e subtração nas crianças do sétimo ano do Ensino Fundamental, o dispositivo tem o objetivo de simplificar e trazer uma visualização prática dos resultados que geram essas operações matemáticas, tanto com números positivos quanto com negativos.

O material pode ser utilizado de maneira livre, onde os alunos o manipulam com a intenção de visualizar as somas e subtrações de números positivos e negativos, e como a regra de sinal é aplicada em cada caso. Uma sugestão de aplicação é dar uma operação que a criança deve resolver colocando na reta o número que corresponde ao primeiro algarismo da operação e em seguida o segundo número como indicado. A seguir propomos alguns exemplos para o uso desse material.

Exemplo 1: Se a operação matemática for “ $5 + 3$ ”, significa que estamos querendo somar dois números positivos o $+5$ e o $+3$. Portanto, devemos primeiro colocar a plaquinha correspondente ao $+5$ em cima da reta numérica partindo do 0, para à direita, e como a operação proposta foi a soma devemos colocar a plaquinha do número $+3$ ao lado direito da plaquinha do $+5$, obtendo como resultado, no final das duas placas, $+8$ como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 - Operação soma: “ $5 + 3$ ”



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Exemplo 2: Caso a operação seja uma subtração, como por exemplo “ $7 - 2$ ”, queremos subtrair do número positivo $+7$ o número -2 . Então, devemos colocar a plaquinha do $+7$ partindo do ponto 0, para à direita, e em seguida colocar a plaquinha do -2 com sentido para esquerda, indicando que o número 2 está sendo subtraído do número 7, obtendo como resultado $+5$, como mostra a Figura 3.

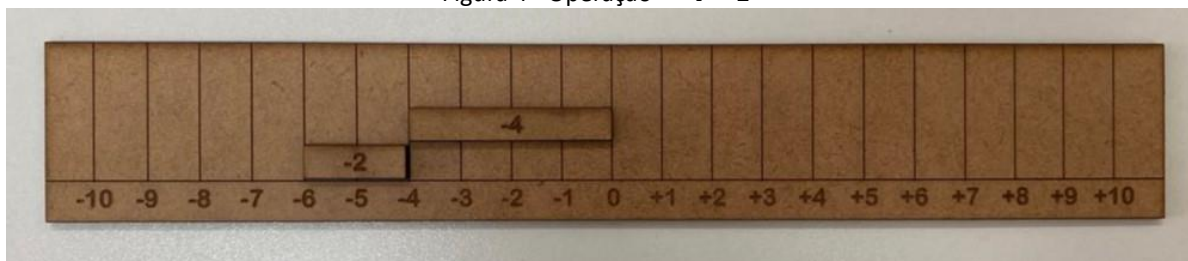
Figura 3 - Operação de subtração: “ $7 - 2$ ”



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Exemplo 3: Se a operação envolver dois números negativos, como por exemplo “ $-4 - 2$ ”, devemos posicionar a plaquinha do -4 partindo do 0 com sentido para esquerda, e depois adicionar a plaquinha do -2 também com sentido para esquerda, obtendo como resultado -6 , como pode ser visto na Figura 4.

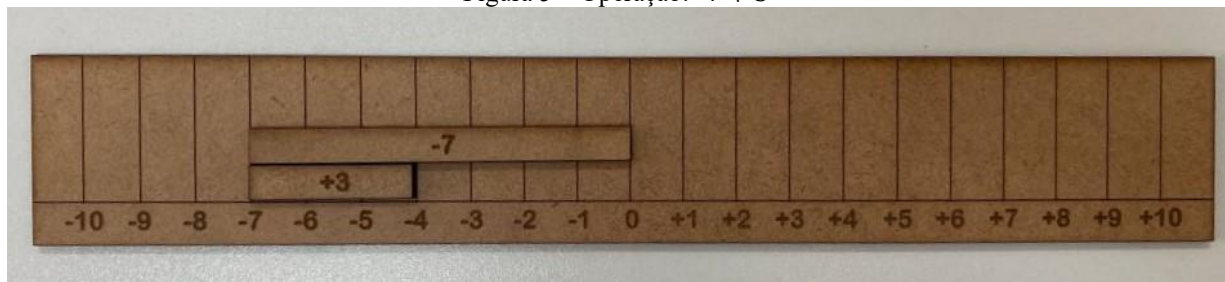
Figura 4 - Operação “ $-4 - 2$ ”



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Exemplo 4: Se a operação for um número negativo sendo acrescido de um número positivo, como “ $-7 + 3$ ”, devemos colocar a plaquinha do -7 partindo do ponto 0, para à esquerda, e adicionar a plaquinha do $+3$ com sentido para direita, obtendo como resultado -4 , como mostra a Figura 5.

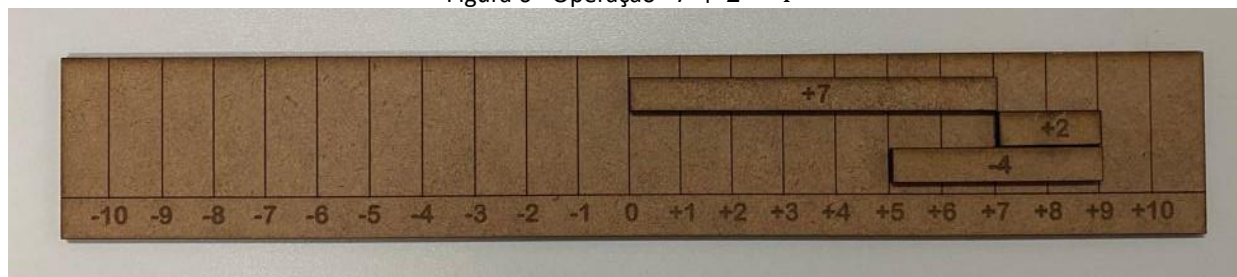
Figura 5 – Operação: “ $7 + 3$ ”



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Outro exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o material são as operações com mais de uma peça. Por exemplo, dada uma expressão o aluno pode dispor as plaquinhas correspondentes para obter o resultado da operação desejada. Como no exemplo que pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 - Operação " $7 + 2 - 4$ "



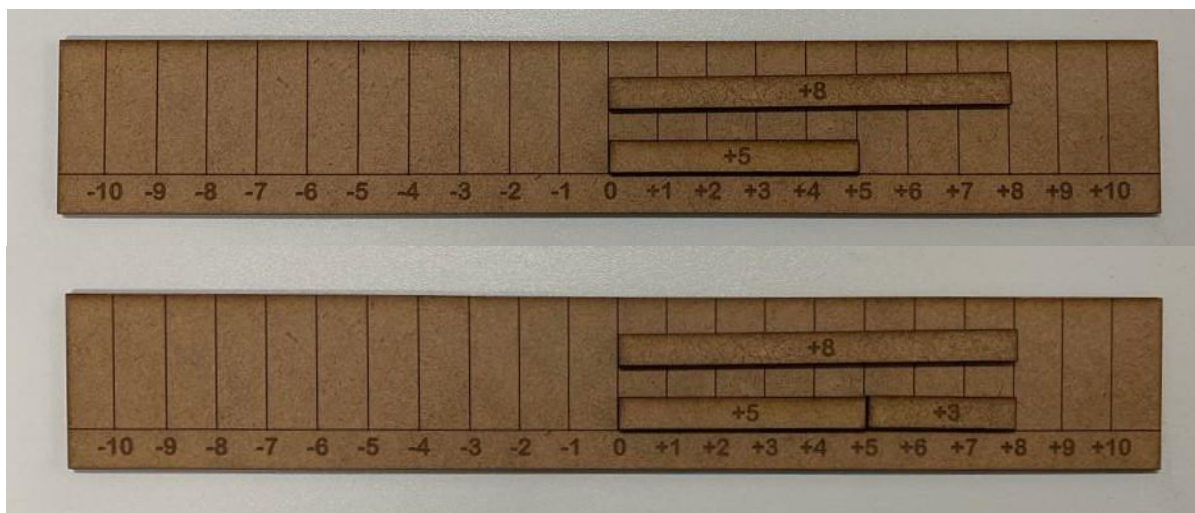
Fonte: Acervo das autoras, 2023.

O exemplo acima mostra uma operação com mais de dois números. No entanto o processo para achar o resultado se mantêm o mesmo. Colocamos primeiramente a peça que representa o número 7 positivo, então partindo do 0 para a direita. Em seguida, acrescentamos o +2, para a direita e por fim, como queremos subtrair o 4, colocamos a peça que representa o número negativo posicionada com sentido a esquerda. Assim, obtemos a resposta +5, como mostra na Figura 6, o ponto em que a peça do -4 toca na reta numérica representa o resultado da expressão. Esse procedimento pode ser feito para qualquer expressão que envolva os números inteiros, respeitando o sentido do sinal, a direita para os números positivos e a esquerda para os números negativos.

Como esse material é possível trabalhar as propriedades comutativa e associativa da soma de números. Por exemplo, sugerindo para os alunos trocarem a ordem dos números na operação de soma para perceberem que o resultado não se altera, ou seja, $7 + 2 = 2 + 7$, mas que essa propriedade não é válida para a subtração, ou seja, $2 - 4 \neq 4 - 2$. Para a propriedade associativa, indicar para eles as operações $(7 + 2) + 3$ e $7 + (2 + 3)$, com intuito que eles percebam que a primeira se refere a soma $9 + 3$, enquanto a segunda $7 + 5$, e as duas chegam ao mesmo resultado 12.

Além disso, podemos pensar em atividades envolvendo expressões com incógnitas. Dada uma expressão, como por exemplo " $5 + x = 8$ ", utilizando o material podemos encontrar o resultado. Para chegar ao resultado, primeiro colocamos um dos lados da igualdade partindo do ponto 0, neste caso escolhemos o 8, como é positivo colocamos posicionado para a direita. Abaixo colocamos o número que está do outro lado da igualdade, que no exemplo era o 5, como também é positivo o sentido é para direita. Podemos notar que o espaço que está faltando entre o 5 e o 8 é exatamente o resultado da equação. Preenchendo com a barrinha temos que a resposta é o 3, como ilustra a Figura 7.

Figura 7 - Expressão " $5 + x = 8$ "



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Desta maneira podemos trabalhar com diferentes valores para cada expressão e ainda explorar as várias possibilidades para algum valor de " x ". Assim como nos primeiros exemplos de atividades, podemos criar diversos problemas com resultados variados para exercitar com os alunos a parte concreta da reta numérica dos números inteiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um material que acreditamos que possa auxiliar aos alunos que estão aprendendo a trabalhar com números positivos e negativos. A princípio não temos resultados de uma aplicação do material, em perspectivas futuras vamos levar o material para as escolas, para ser usado e conversar com os professores se foi útil, como foi usado e quais melhorias podem ser feitas. Entendemos que o melhor material é aquele que alcança os objetivos pretendidos pelos professores, auxiliando os alunos na fácil compreensão do conteúdo abordado.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Sistemas Aplicados ao Ensino - PEMSA, ao Laboratório Fábrica Matemática - FAB3D e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

REFERÊNCIAS

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

LORENZATO, Sergio. O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

MANSUTTI, Maria Amabile. Concepção e Produção de materiais Instrucionais em educação matemática. Revista de Educação Matemática da Sbem-Sp, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-29, set. 1993.

FIorentini, Dario; Miorim, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. Boletim da Sbem-Sp, São Paulo, n. 7, ago. 1990.

JUMPS on a Number Line. Thingiverse, 2013. Disponível em:
<<https://www.thingiverse.com/thing:186521>>. Acesso em: 14 de set. de 2023.

A SEQUÊNCIA FEDATHI COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE DINÂMICA PARA ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Brito Santos¹, Francisco Augusto Silva Nobre², Cicero Magerbio Torres³

RESUMO

Contextualizar conhecimentos da Física com a realidade do aluno tem se configurado como um desafio para a prática docente do professor. O objetivo dessa pesquisa é relatar a experiência de uma professora de Ciências da Natureza durante a aplicação da Sequência de Ensino FEDATHI (SF) para o ensino e aprendizagem de Dinâmica, contemplando os conhecimentos sobre Vetores, Massa e Força. A metodologia se delineia no formato de relato de experiência, com abordagem qualitativa e exploratória. A SF foi aplicada em duas turmas de nono ano. A professora relata dificuldades em respeitar as fases de aplicação da sequência, assumindo a necessidade de atributos formativos que perpassam a racionalidade técnica e a superação de padrões de comportamentos durante a condução da aula que interferem na construção do conhecimento pelo aluno. Conclui-se a necessidade de desconstruir paradigmas que perpassam a formação do professor, para que o ensino de Ciências se torne mais contextual.

Palavras-chave: ciências, ensino, didática.

INTRODUÇÃO

A sequência FEDATHI (SF) é uma metodologia de ensino criada e desenvolvida nos anos de 1990 por um grupo de professores, pesquisadores e alunos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É uma proposição metodológica centrada no ensino da Matemática e tem como base a Engenharia Didática (TORRES, 2017, p. 10). Foi formalizada pelo Professor Hermínio Borges Neto em 1996 durante seu Pós-Doutorado na Université Denis Diderot na França, nomeando-a de Sequência FEDATHI em homenagem aos seus três filhos: FELipe, DANiel e THIago (SOUZA, 2013, p.17).

Segundo Borges Neto *et al.* (2013), a SF propõe que ao se deparar com um problema novo, o aluno deve reproduzir os passos que um matemático realiza quando se debruça sobre seus ensaios: aborda os dados da questão, experimenta vários caminhos que possam levar a solução, analisa possíveis erros, busca conhecimentos para constituir a solução, testa os resultados para saber se errou e onde errou, corrige-se e monta um modelo. Nesse contexto, a SF compreende quatro categorias apresentada por Souza (2013), nas quais são: Tomada de posição; Maturação; Solução e Prova.

¹ Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC)

² Universidade Regional do Cariri (URCA), Docente do Doutorado em Ensino da Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC).

³ Universidade Regional do Cariri (URCA), Docente do Doutorado em Ensino da Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC). E-mail: cicero.torres@urca.br.

De acordo com Torres (2017, p. 13), a Tomada de posição consiste na exposição de uma situação-problema ao discente; na Maturação, o docente deve assumir uma postura de observador e de não intervenção direta deixando o aluno livre para pensar a respeito de suas estratégias para a resolução da questão proposta; na Solução o professor deve acompanhar o aluno na busca de soluções e na Prova é o momento de sistematização das variadas soluções encontradas pelos discentes para a resolução do problema.

A SF é uma referência metodológica com finalidades distintas: produção de material didático, inclusão digital, informática educativa, formação de professores (TORRES, 2017, p. 14). A implementação dessa estratégia didática associada ao método de Van Hiele foi exitosa no ensino de matemática para discentes cegos (MAGALHÃES, TORRES, BRANDÃO, 2014). A sua utilização tem se mostrado promissora para o aprendizado dos alunos, sobretudo no ensino de Física (SOARES, 2016; SILVA, 2021).

É factível a necessidade de utilização de diferentes estratégias e técnicas para aproximar a Física com o cotidiano dos jovens, uma vez que o quadro atual demonstra um ensino de Física ineficiente, conteudista, memorístico, com conteúdos desvinculados dos fenômenos cotidianos e, mecanizado, onde a resolução de exercícios para o vestibular constitui o cerne das metodologias pedagógicas (ZANATTA; NEVES, 2021). Nos anos finais do ensino fundamental, a Física é englobada na disciplina de Ciências Naturais com o objetivo de ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o nono ano (BRASIL, 2018).

A busca contínua por caminhos que possam fortalecer as práticas de ensino e favorecer um ensino mais dinâmico são realidades incorporadas na educação contemporânea, porém é importante superar a qualidade precária da educação atestada por avaliações como Enem, Saeb, Prova Brasil ou Pisa, e a baixa aplicação dos resultados da pesquisa educacional em Ciências (Física, Química, Biologia) e Matemática no contexto escolar (COSTA; BARROS, 2015). Portanto urge a necessidade de ofertar um ensino mais inclusivo, com uma formação voltada para o ensino com pesquisa.

Com intuito de ampliar as ferramentas didáticas para a melhoria do Ensino de Física e contribuir para a superação desses desafios, sistematizou-se como objetivo dessa pesquisa relatar a experiência de uma professora de Ciências da Natureza durante a aplicação de uma Sequência de Ensino FEDATHI (SF) para o ensino e aprendizagem de Dinâmica, englobando os conhecimentos sobre Vetores, Massa e força.

Esta pesquisa torna-se relevante, uma vez que visa contribuir com alternativas para enriquecer o ensino de Física, demonstrando caminhos e reflexões para a melhoria da prática de ensino do Professor de

Ciências da Natureza. Ressalta-se a importância da desconstrução de posturas de ensino e aprendizagem unilaterais, fortalecendo o diálogo multilateral entre professor-aluno e aluno-aluno como forma de aprender e ensinar por meio de uma experiência de aplicação da SF.

METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, do tipo exploratória, delineada a partir do relato de experiência de uma professora de Ciências da Natureza, onde, por meio deste, socializa as experiências empreendidas no campo de sua ação docente quanto a aplicação de uma Sequência de Ensino FEDATHI (SF) sobre o conteúdo de Dinâmica, com destaque para as temáticas Vetores, Massa e Força. Sobre o Relato de Experiência (RE), Mussi, Flores e Almeida (2021) conceituam o mesmo como sendo uma expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, ao tempo em que reconhecem sua importância na discussão sobre o conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Parnaíba com duas turmas de nono ano dos anos finais do ensino fundamental. As turmas foram intituladas para efeito de organização das escritas como turmas 9 A e 9 B. O uso do livro didático de Eduardo Canto e Laura Celloto Canto (2018, PNLD 2020) adotado pela Escola Municipal fora utilizado durante toda a intervenção, bem como o uso de suas orientações, ilustrações e textos sobre o conteúdo. O quadro 1 demonstra o planejamento da aula, destacando os conteúdos abordados, objetivos de aprendizagem, procedimentos, avaliação e recursos didáticos.

QUADRO 1 – Plano de aula.

Objetivos
-Propor diferentes sequências para a soma vetorial de um mesmo conjunto de vetores e realizar a soma desses vetores na perspectiva de que a ordem dos vetores não altera o resultado; - Instigar questionamentos e reflexões acerca dos conhecimentos apresentados sobre grandezas escalares e vetoriais; - Contextualizar os conhecimentos científicos com o cotidiano real.
Conteúdo
-Dinâmica -Grandezas escalares e vetoriais; - Massa e Força;
Metodologia
-Aula expositiva e dialogada, seguindo os passos da sequência de ensino FEDATHI, partindo das questões reais do cotidiano e conectando-as com os novos conhecimentos a serem apresentados. -Apresentar uma história fictícia envolvendo os piratas e o mapa do tesouro. Os alunos deverão propor soluções para encontrar o tesouro.

Recursos Didáticos
- Quadro branco e pincel; - Livro didático; - Folhas quadriculadas confeccionada pelos alunos;
Avaliação
Qualitativa, partindo das observações acerca dos questionamentos e interação dos alunos no decorrer das etapas da SF. Será avaliado o desempenho formativo da aprendizagem no decorrer das observações realizadas durante a correção das questões do exercício.

Fonte: Próprio autor, 2023.

A proposta metodológica da aula que se pretende relatar foi baseada na SF, que conforme Santana e Borges Neto (2003, p.10), estes conceituam a Sequência Fedathi como sendo:

um processo de mediação, enquanto ação docente, como uma imersão do discente à prática do pesquisador que desenvolve o conteúdo que se pretende ensinar, sendo assim, o papel do professor consiste em criar condições e possibilidades para que o aluno seja colocado na posição de pesquisador, e tal fator somente ocorre quando o professor, ao preparar sua sequência de ensino, se coloca na posição do aluno respeitando-o como um sujeito construtor de conhecimentos, bem como, reconhecendo a si mesmo, como um agente ativo na construção do saber que pretende ensinar.

A SF é uma importante ferramenta que proporciona esse processo de mediação da ação docente, oportunizando a aprendizagem ativa e contextualizada. Para tanto, é importante o planejamento de ações que tragam a funcionalidade dessa ferramenta para que seja possível colocá-la em prática e extrair suas possibilidades e benefícios. O quadro 2 demonstra o planejamento das etapas que correspondem ao método da SF:

Quadro 2: Planejamento da Sequência de Ensino FEDATHI

Atividade
Tomada de posição: Apresentação do conteúdo com o questionamento inicial e os objetos de estudos do capítulo; Apresentação da história fictícia dos piratas.
Maturação: alunos organizados em grupo para discutir e organizar as ideias sobre o desafio; Discussão entre aluno e professor sobre a situação problema, acolhendo as dúvidas, reflexões e hipóteses dos alunos; Realizar perguntas esclarecedoras, estimuladoras e orientadoras.
Solução: Apresentação pelos alunos das soluções e ideias propostas para encontrar o tesouro; Atuação do professor por meio da interação bilateral e multilateral
Prova: Apresentação do novo conhecimento; Conexão entre os pontos de vista de cada grupo sobre suas analogias construídas; Elaboração do modelo geral do conhecimento alcançado;

Exposição final sobre o conceito de grandezas vetoriais e escalares para chegar ao entendimento sobre Massa e Força, partindo das soluções propostas pelos alunos e valorizando os erros e acertos.

Fonte: Próprio autor, 2023.

Considerando os objetivos propostos para aula a ser relatada a partir deste relato de experiência, assim como os passos descritos da SF, segue-se com os resultados e discussão desta pesquisa, destacando as impressões e reflexões da professora de Ciências durante a experiência vivenciada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção didática iniciou com uma investigação dos conhecimentos prévios por meio de uma abordagem oral com questionamentos acerca de conhecimentos contextuais que tinham ligação com as temáticas da proposta: Vetores, Massa e Força. Moreira (2018) defende a aprendizagem significativa na constituição do Ensino de Física por meio da interação cognitiva entre os novos conhecimentos e conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. O conteúdo de Cinemática estava entre os conhecimentos prévios citados, bem como o conhecimento matemático de grandezas escalares e vetoriais.

Antes de iniciar os procedimentos para aplicação da sequência de ensino FEDATHI (SF), orientada nas premissas teóricas da SF sobre o acordo didático, a professora pediu que os alunos se organizassem em duplas ou trios para desenvolver o raciocínio que resolveria ou não a questão-problema e explicou as regras para manter a organização e a concentração na atividade proposta. Rodrigues (2018, p.56) define acordo didático como um conjunto de regras que delimitam quais ações podem ser feitas em sala de aula, adequando-se a realidade da turma e da instituição em que está inserida.

A aplicação da SF iniciou com uma atividade proposta do livro de Canto e Canto (2018), presente na sessão motivação do capítulo sobre Dinâmica. Tratava-se de uma história fictícia envolvendo três piratas que enterraram um tesouro e elaboraram um mapa, em três partes, com ilustrações para chegar até ele. A primeira parte indica a exata posição de uma rocha, que é o ponto de partida para a busca do tesouro. A segunda informa sobre as retas que precisam ser percorridas: caminhar 4 (quatro) metros (m) para o norte, 4 m para o leste, 2 (dois) m para o sul, 3 (três) m para o oeste e 2,82m (dois vírgula oitenta e dois) para o sudeste. A terceira parte informa a sequência que devem ser seguidas nas orientações da segunda parte do mapa.

A histórica conta que o mapa foi rasgado em três partes e cada pirata levou consigo uma das três partes, combinando reencontrarem-se após 20 anos. Acontece que, nesse período, o pirata que ficou com a terceira parte morreu e nunca mais tiveram notícia da sua parte do mapa. A situação-problema levantada foi o seguinte: existe alguma forma dos outros dois piratas encontrarem o tesouro já na primeira tentativa?

Os alunos foram desafiados a resolver a questão por meio de inúmeras tentativas, utilizando os vetores apresentados na segunda parte do mapa. Para responder à questão, os alunos precisavam de conhecimentos básicos sobre a rosa dos ventos e também foi orientado a criação de um quadriculado no caderno semelhante ao exposto no livro para que realizassem as tentativas. Dessa forma, com as orientações da professora, realizou-se a primeira etapa da SF, conhecida por **Tomada de Posição**.

Na turma 9 A, a professora explanou de maneira mais aprofundada sobre o conceito de vetores, massa e força, esclarecendo por meio de exemplos e direcionando os alunos de maneira clara para a situação-problema. Diferente da turma 9B, onde a professora se limitou apenas a interpretar o problema e deixou que os alunos tirassem suas próprias conclusões. Soares e Nobre (2018, p. 28) explica a importância dos questionamentos reflexivos dos alunos para a construção do seu próprio aprendizado após a Tomada de Posição:

o professor inicia sua aula com a apresentação do problema e segue mediando a resolução dos alunos na etapa da Maturação, na qual se espera questionamentos dos discentes e, com amparo nessas indagações, o professor, por via de pergunta, tenta ensinar reflexões nos estudantes sem exprimir a resposta definitiva, buscando favorecer um ambiente onde o aluno é sujeito ativo na elaboração de seus conhecimentos. (SOARES e NOBRE, 2018, p. 28).

A etapa da Maturação aconteceu de maneira diferente entre as turmas do 9A e 9B, pois a prática da professora na primeira etapa influenciou a ação dos alunos na segunda etapa, a Maturação. Houve poucos questionamentos reflexivos e curiosos na turma 9A em comparação com a turma 9B, na qual houve um número maior de questionamentos que subsidiaram a prática da professora em auxiliar os alunos no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, os alunos do 9A demoraram menos tempo para resolver a situação-problema, o que dificultou a captação das impressões que demonstram a construção do próprio aprendizado devido a postura inicial da docente.

Por meio de uma reflexão sobre a sua prática, assumindo suas dificuldades em quebrar padrões de comportamento durante a ação docente desenvolvida na turma 9A, a professora adotou medidas para prevenir tais comportamentos que possam influenciar no processo de construção do aprendizado dos alunos na turma do 9B, o que garantiu resultados mais satisfatórios. Tais medidas incluíram a explicação da situação-problema com o cuidado para não evidenciar a resposta. Como propõe Soares e Nobre (2018, p.30), a

pergunta bem elaborada para determinada situação é um instrumento de estímulo à investigação por parte dos alunos, e o docente estimulará a formação do aluno pesquisador em sala de aula, assim como a SF propõe.

Ao se debruçar sobre a teoria que preconiza a SF, a professora buscou formular perguntas estimuladoras, esclarecedora e orientadoras, como orienta Souza (2013, p.23), com o intuito de estimular os alunos à pesquisa, à reflexão, ao senso de investigação, à colaboração e à sistematização do conhecimento, ressignificando o papel do professor em sala de aula, assim como recomenda Santana (2018, p. 17). Essa ação foi pouco adotada na turma do 9A e incorporada de maneira mais consciente na turma 9B.

Após quarenta minutos, os grupos em geral (turmas do 9A e 9B) expressaram os diferentes caminhos realizados dentro da proposta da primeira e segunda parte do mapa do tesouro. A maioria dos alunos chegaram à conclusão de que a terceira parte do tesouro era desnecessária, já que seguindo as sequências da segunda parte do mapa e utilizando diferentes caminhos, sempre conseguiam chegar ao mesmo ponto. Entretanto, alguns alunos apresentaram dificuldades em interpretar a rosa dos ventos, o que dificultou o caminho para a Solução.

Para mediar tal situação, a professora utilizou o contraexemplo que, de acordo com Ferreira (2018, p. 51), serve para comprovar a falsidade de uma afirmação, isto é, que uma propriedade não é verdadeira. Dessa forma, a docente deixou que os alunos, com dificuldades em interpretar as direções e sentidos, expressassem seu pensamento e demonstrassem os caminhos percorridos no quadriculado, para então demonstrar de maneira gentil a forma correta, levando os alunos à reflexão e à constante elaboração do conhecimento.

A Professora utilizou os erros para explanar sobre a importância de obter senso de direção utilizando os pontos cardeais, trabalhando com habilidades transdisciplinares, onde conteúdos da Matemática e Geografia transcendem os das Ciências, sem qualquer demarcação de área. Assis (2021) caracteriza a Física como uma disciplina transdisciplinar por haver possibilidades de transposição do diálogo entre as disciplinas, sendo possível promover uma aprendizagem sem qualquer demarcação disciplinar. Superar a fragmentação dos saberes e implantar um projeto de regeneração humanista, regido pelos operadores da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade é um desafio, como propõe Morin (2001), e o trabalho do professor em sala de aula torna-se um ato de resistência.

Na Prova, finalizou-se a aplicação da SF no qual consistiu na apresentação de um modelo geral, organizando as diferentes sequências utilizadas pelos alunos para chegar ao tesouro. Os alunos

compreenderam a diferença entre grandeza escalar, que compreende a Massa da matéria e grandeza vetorial que precisa de módulo, direção e sentido, que corresponde a Força. Ao propor diferentes sequências para a soma vetorial de um mesmo conjunto de vetores por meio da situação-problema e realizar a soma desses vetores, identificaram que a ordem não altera o resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que os caminhos que perpassam as fases da SF foram vivenciados de maneira diferente nas turmas do 9A e 9B devido a abordagem da professora. A aplicação da SF apresenta-se como uma proposta metodológica na medida que o professor se coloca na posição de expectador ao observar as capacidades dos alunos em construir seu próprio aprendizado.

Transformar sua prática de ensino, quebrar padrões de comportamentos e desenvolver posturas de aprendiz é um desafio para o professor contemporâneo, principalmente quando este é fruto de uma formação fundamentada na racionalidade técnica e permeada por traços neoliberais que tendem a podar a excentricidade do aprendiz e a direcionar o professor para o centro do processo de ensino e aprendizagem. É necessário desconstruir tais paradigmas para que o Ensino de Ciências se torne mais contextual, com sentido próprio na vida de quem aprende, dispensando a postura sobrecarregada do professor.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. C. O ensino de Física pelo viés da BNCC. E-Docente, 23-03-2021. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/bncc/o-ensino-de-fisica-pelo-bncc/>, acesso em: 24-08-2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. 396p.
- CANTO; E. L. CANTO, L. C. Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano. 6 ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- COSTA, L. G.; BARROS, M. A. O ensino de Física no Brasil: problemas e desafios. In: EDUCERE, 26 a 29 de Outubro de 2015.
- FERREIRA, F. C. CONTRAEXEMPLO. BORGES NETO, H. Sequência FEDATHI: fundamentos. Curitiba: editora CRV. 2018. p.(49)-(53).
- MAGALHÃES, E. B.; TORRES, C. M.; BRANDÃO, J. C. Estudo de Congruências com Discentes Cegos: Uma abordagem envolvendo a Sequência FEDATHI e o Método de Van Hiele. Revista de Psicologia, Ano 8, n. 23, Julho, 2014. ISSN: 1981-1179

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no século XXI: desafios e equívocos. Revista do Professor de Física, Brasília, vol.2, n.3, 2018.

MORIN, Edgar. A religião dos saberes: o desafio de século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RODRIGUES, I. M. P. Acordo Didático. BORGES NETO, H. Sequência FEDATHI: fundamentos. Curitiba: editora CRV. 2018. p.(55)-(59)

SANTANA, R. BORGES NETO, H. Sequência Fedathi: Uma Proposta de Mediação Pedagógica na Relação Ensino/ Aprendizagem. Filosofia, Educação e Realidade (Ed. UFC, Fortaleza, 2003).

SANTANA, A. C. S. MÃO NO BOLSO: postura, metodologia ou pedagogia? BORGES NETO, H. Sequência FEDATHI: fundamentos. Curitiba: editora CRV. 2018. p.(15)-(21).

SILVA, L. C. Sequência FEDATHI no ensino de física: análise da aplicação de experimentos de eletrostática na Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó - Redenção/CE. Trabalho (conclusão de curso) - Universidade Federal do Ceara, Centro de Ciências, Departamento de Física, Acarape, 2017, 57p.

SOARES, T. A. A contribuição da Sequência de Ensino Fedathi no processo de Ensino Aprendizagem em física. Dissertação (mestrado) – URCA / Instituto de Física / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF), 2016, 83p.

SOARES, T. A.; NOBRE, F. A. S. A PERGUNTA. BORGES NETO, H. Sequência FEDATHI: fundamentos. Curitiba: editora CRV. 2018. p.(27)-(35).

SOUZA, F. E. E.; VASCONCELOS, F. H. L.; BORGES NETO, H.; LIMA, I. P.; SANTOS, M. L. C.; ANDRADE, V. S. Sequência FEDATHI: Uma proposta pedagógica para o ensino de Matemática e Ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013, 184p.

SOUZA, M. J. A. Sequência FEDATHI: Apresentação e caracterização. In: SOUZA, F. E. E.; VASCONCELOS, F. H. L.; BORGES NETO, H.; LIMA, I. P.; SANTOS, M. L. C.; ANDRADE, V. S. Sequência FEDATHI: Uma proposta pedagógica para o ensino de Matemática e Ciências. Fortaleza: Edições UFC. 2013. p.(15)-(47).

TORRES, A. L. M. M. Sequência FEDATHI: além das ciências duras (9-26). In: BORGES NETO, H. Sequência FEDATHI além das ciências duras. Curitiba: PR: CRV, 2017, 166p.

ZANATTA, S. C.; NEVES, M. C. D. Uma discussão sobre a implantação da BNCC – Um olhar para o ensino de Física. In: Congresso Nacional de Pesquisa e ensino em Ciências. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_EV058_MD1_SA89_ID1338_05052016100301.pdf, acesso em: 30-08-2021

SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO RPG NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA FLORESTA – RESULTADOS PRELIMINARES

Franciele Finck¹, Bernadete Lema Mazzafera²

RESUMO

Este estudo relata os resultados preliminares de uma sequência didática utilizando RPG para o ensino de inglês em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da floresta. O jogo, com duração de 90 minutos, desenrola-se em um enredo sobre animais que precisam sobreviver às intempéries das quatro estações do ano na mata. Tem sido demonstrado engajamento e envolvimento na atividade, utilizando o vocabulário e a gramática estudados para resolver os desafios propostos. A atividade também proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas. Os estudantes trabalham em equipe para encontrar soluções para os desafios, e foram incentivados a pensar criativamente, bem como resolver problemas de forma independente. Os resultados deste estudo são promissores e sugerem que o RPG pode ser uma metodologia ativa eficaz para o ensino de inglês para alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: metodologias ativas; RPG; Ensino de inglês.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata do uso de uma metodologia ativa. Estas, consistem em abordagens pedagógicas capazes de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, por utilizarem atividades práticas que estimulam-os a desenvolverem habilidades cognitivas e socioemocionais (Kaufman, 2014; Oliveira, 2016).

O RPG, ou role-playing game, foco deste estudo, é uma forma de jogo de interpretação de papéis no qual os jogadores assumem a identidade de personagens. Esta atividade, considerada uma metodologia ativa, pode ser útil ao ensino de diversos componentes curriculares, incluindo inglês (Bard, 2017; Silva, 2018; Borges, 2022).

¹ Mestranda em Metodologias Para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Anhanguera/Pitágoras/Unopar.

¹ Docente titular do stricto-sensu Anhanguera/Pitágoras/Unopar.

Grando e Tarouco (2008) enfatizam quão importante é que professores reconheçam o potencial educacional dos RPG em detrimento de limitá-los a uma atividade lúdica, já que estes conseguem promover o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade dos estudantes. Por meio do RPG, os jogadores constroem seu conhecimento, pois elaboram o próprio enredo conforme o jogo avança. Isto também favorece o trabalho em grupos de pesquisa, e através da colaboração é promovido o processo de ensino e aprendizagem, necessário ao sucesso no jogo.

OBJETIVO

Este estudo objetiva relatar a aplicação e as primeiras percepções da professora sobre uma sequência didática utilizando RPG como metodologia ativa no ensino de inglês em turmas do Ensino Fundamental, em uma escola da floresta, promovendo comunicabilidade com improvisação e entretenimento por meio dos desafios propostos.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente sequência didática foi aplicada em uma aula de Inglês, com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental na EFOC (Escola da Floresta Olho da Coruja), em Chapada - RS, objetivando atender ao projeto interdisciplinar do ano de 2023, (Mundo Selvagem), e à temática da semana em que foi aplicado (Primavera), no componente curricular de Língua Inglesa.

Esta escola tem por base uma abordagem humanista e promove a interdisciplinaridade. Ocorre diálogo semanal entre os professores de modo que todos abordem, dentro de seus componentes curriculares, conteúdos ligados à temática desenvolvida, através de experimentos, pela disciplina de Ciências. Isto proporciona aos estudantes uma visão holística dos assuntos estudados, aproveitando, sempre que possível, os elementos naturais presentes nesta escola da floresta.

O RPG, com duração de 90 minutos, foi baseado na história de animais que precisam sobreviver às intempéries das quatro estações do ano na mata. Neste, os alunos assumem a identidade de animais e trabalham juntos para resolver desafios relacionados às estações, determinados por jogadas com dados.

Ao encontrar soluções para os problemas entrepostos utilizando a língua inglesa, foi desenvolvida a capacidade de articulação dos estudantes, com desafios envolvendo outros componentes curriculares, o

que foi avaliado no questionário em inglês sobre a interpretação da história, bem como seu registro em narrativa, em Língua Portuguesa.

Serão necessárias duas a três aulas (de 90 minutos) para a preparação do jogo por parte dos alunos (confeção de cenários e avatares representando os personagens), introdução do Simple Future, uma aula para o jogo e, como tarefa sequencial e extra, os alunos elaborarão, em inglês, uma narrativa relatando a história do jogo. Consequentemente, espera-se que a duração total da sequência didática seja de quatro a cinco aulas.

A avaliação do aprendizado será formativa, pois é necessário domínio das habilidades reforçadas no jogo para o avanço neste. Entretanto

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na aula introdutória à atividade, houve notável engajamento dos alunos, que utilizaram em atividades de negociação tanto o vocabulário anteriormente estudado quanto o introduzido na primeira aula da sequência didática em questão. Posteriormente, serão avaliadas as habilidades de interpretação em Língua Inglesa do enredo gerado pelo jogo, a serem verificadas por via de formulário elaborado no Google Forms, que será respondido pelos alunos após a aplicação da atividade, bem como de elaboração de uma narrativa em inglês.

Os resultados obtidos em aula até o momento sugerem que o RPG pode ser uma ferramenta útil para o ensino de inglês para alunos do ensino fundamental. Essa metodologia ativa permite aos alunos desenvolverem suas habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas.

CONCLUSÃO

Este estudo fornece evidências promissoras de que o RPG pode ser uma metodologia ativa eficaz para o ensino de inglês em turmas do ensino fundamental, embora a atividade ainda esteja em andamento. Percebeu-se que o RPG pode ser usado para desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, bem como o aumento do repertório do vocabulário.

REFERÊNCIAS

- BARD, B. Role-playing games as a teaching tool: A literature review. *Journal of Interactive Learning Research*, 28(1), 1-24. 2017
- BORGES, J. O uso do RPG como metodologia ativa no ensino de inglês. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo. 2022
- GRANDO, A.; TAROUÇO, L. M. R. O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, 6, 06 Junho 2008. 11. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14403>. Acesso em: 15 Jul. 2023.
- KAUFMAN, R. *The active learner: Strategies for learning and teaching in a diverse world*. Wiley. 2014
- OLIVEIRA, M. Metodologias ativas de aprendizagem: Uma revisão bibliográfica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 69(2), 1-13. 2016
- SILVA, L. O uso de jogos digitais no ensino de inglês. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo. 2018

QUEBRANDO A CABEÇA COM A CASCATA DE COAGULAÇÃO: USO DE UM JOGO LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Maria Rafaela Oliveira Bezerra da Silva¹, Marcela Silvestre Outtes Wanderley², Daniela de Araújo Viana Marques³, Silvana de Fátima Ferreira da Silva³, Romero Marcos Pedrosa Brandão Costa²

RESUMO

Os constantes avanços nas tecnologias da comunicação e da informação vêm exigindo dos educadores a implementação de metodologias que valorizem as competências e habilidades dos discentes. Desse modo, para a obtenção de uma aprendizagem significativa, é necessário que haja mudanças na relação aluno, professor e conteúdo. Nesse sentido, os jogos, especialmente, os quebra-cabeças, são recursos didáticos que geram reconhecimento aos estudantes, estimulando a criatividade e a participação ativa. Neste artigo, os alunos foram encorajados a cooperativamente brincar com o lúdico, por meio da resolução de um quebra-cabeça sobre a cascata de coagulação, conteúdo da disciplina de hematologia considerado de alta complexidade pela maioria dos discentes. Como resultado, os alunos integraram os conhecimentos de maneira mais divertida e efetiva e isto contribuiu para o desenvolvimento científico e profissional desses discentes.

Palavras-chave: Quebra-cabeça, Hematologia, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Universidade, enquanto instituição de ensino formadora, ocupa um papel central na habilitação de alunos para o exercício de suas atividades científicas e profissionais. Sendo assim, uma das atribuições atuais dos docentes é encontrar os meios apropriados para aproximar os alunos do objeto de estudo. Esta preocupação em torno da qualidade da formação científica não é recente, mas nos últimos anos ela tem se intensificado, pois os constantes avanços nas tecnologias da comunicação e informação vêm gerando inúmeros desafios nos processos de ensino, os quais impactam consideravelmente na formação desses jovens (Gesser, 2012; Mendes et al., 2017).

Desse modo, é de fundamental importância incorporar a sala de aula novos métodos de ensino e aprendizagem que criem ambientes motivadores os quais proporcionam aos discentes uma aprendizagem mais prazerosa e efetiva. Esse pensamento é compartilhado pelo educador Paulo Freire que defendia a ideia de uma educação problematizadora, no qual a construção de um ambiente escolar e acadêmico pautado no diálogo e na flexibilidade das relações educador-educando, facilita a aprendizagem e estimula a construção do pensamento crítico, reflexivo e libertador (Freire, 1987).

¹ Doutoranda do Programa de Biologia Celular e Molecular Aplicada – Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UPE

² Laboratório Multiusuário Integrado em Biotecnologia Aplicada – Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UPE

³ Laboratório de Biotecnologia Aplicada a Doenças Infecto-parasitárias – Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UPE

É neste contexto que as metodologias ativas ganham destaque, pois rompem com o modelo de ensino tradicional, por meio da valorização de todos os atores envolvidos no processo de construção coletivo do conhecimento, a fim de formar profissionais que não apenas reproduzam o que foi aprendido de uma maneira mecânica e acrítica, mas que desenvolvam a plena capacidade de reconstruir o saber (Roman et al., 2017). No âmbito da promoção em saúde, essas metodologias vêm sendo utilizadas na formação dos profissionais de saúde como uma estratégia voltada à integração dos saberes e à promoção de uma atitude crítica e reflexiva, ajudando na formação de profissionais mais humanizados (Lima, 2016).

Em vista disso, foi proposto a integração de metodologias ativas, sob a forma de um jogo didático, ao processo de ensino de discentes do 6º período do curso de bacharelado em Ciências Biológicas, que na ocasião cursavam a disciplina de hematologia clínica. A implementação desse recurso didático, serviu como recurso de apoio a explicação teórica do docente, favorecendo a promoção de atividades em grupo, com o objetivo de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, o qual contribui para a compreensão e integração dos conhecimentos, promovendo a alfabetização científica desses discentes.

JOGOS EDUCATIVOS PARA A SAÚDE: USO DE QUEBRA-CABEÇA

Na perspectiva atual em que o saber é centralizado nos alunos e deles deve partir a iniciativa em construir seu próprio conhecimento, os jogos ressurgem como ferramentas didáticas valiosas que envolvem os discentes em situações problemáticas e motivadoras que apoiam a habilidade de resolução de problemas e pensamento criativo, estimulando a participação ativa (Oliveira; Ribeiro, 2013). Para Campos, Bortoloto e Felício (2010):

[...] a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo (Campos, Bortoloto e Felício, 2010, p. 48).

Tratando-se de jogos de quebra-cabeça essa premissa torna-se ainda mais verdadeira, pois aliado aos recursos visuais e ao caráter afetivo que possuem, esse tipo de jogo gera uma melhora no desempenho acadêmico frente a conteúdos de difícil aprendizagem, pois facilitam a conexão dos alunos com seus conhecimentos prévios, criando uma estrutura contextual para o assunto abordado, melhorando a capacidade desses discentes em se recordar de detalhes específicos e, dessa maneira, melhorando o seu desempenho, especialmente, quando comparamos o desempenho obtido com as aulas ofertadas no modelo tradicional de ensino (Merrick, 2010).

Sob este aspecto, alguns estudos já avaliaram e validaram a efetividade do uso de quebra-cabeça na construção do conhecimento científico (Barbosa et al., 2019; Clapson et al., 2020; Falkner; Sooriamurthi; Michalewicz, 2010; Michalewicz; Michalewicz, 1968; Stetzik et al., 2015). Para esses autores, os jogos de quebra-cabeça são efetivos no contexto educacional porque possuem algumas características como a simplicidade, o entretenimento; a generalidade, a qual se faz presente por meio do desenvolvimento de estratégias utilizados pelos discentes para solucionar os problemas (estruturar o quebra-cabeça); e o fator eureka, termo dado ao uso dos conhecimentos prévios e da intuição dos discentes para resolução dos jogos. Contudo, mesmo diante dessas inúmeras vantagens, os educadores possuem certa dificuldade em aplicar os jogos de quebra-cabeça na sala de aula, pois por tratar-se de uma metodologia ativa, necessita de planejamento prévio. Entretanto, corresponde a uma importante estratégia a ser implementada na prática educativa, facilitando o desenvolvimento científico e profissional dos discentes (Michalewicz; Michalewicz, 1968; Stetzik et al., 2015).

PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA PRÁTICA

A intervenção educativa originou-se de uma pesquisa qualitativa com amostra de conveniência, segmentada em três momentos distintos. No primeiro momento, uma aula teórica a respeito da Hemostasia e Distúrbios de Coagulação, tema da aula, foi conduzida. Essa aula já estava prevista no conteúdo programático da disciplina. Contudo, diferente das aulas apresentadas no modelo tradicional de ensino, o encontro não contou com nenhum recurso expositivo, de maneira que a aula foi sendo construída à medida que os alunos traziam suas dúvidas e faziam suas considerações acerca do tema. Para apoiar esse momento, foram enviados anteriormente vídeos explicativos aos discentes.

Por meio dessas discussões, tornou-se possível analisar a formação de conceitos e identificar lacunas conceituais acerca do tema, assim como preenchê-las, mediante a colaboração dos colegas, os quais eram instigados a colaborar com a construção do conhecimento de seus pares. Ainda que não tenham se recordado dos nomes científicos específicos, os alunos conseguiram pontuar a maioria dos pontos-chaves relacionados à hemostasia. Para Ausubel (1965), uma aprendizagem mais significativa é gerada quando os educandos não se prendem a nomenclaturas científicas, valorizando o domínio de conhecimentos mais amplos que a longo prazo influenciam a performance do aluno naquela área de conhecimento.

Em um segundo momento, os discentes participaram da atividade lúdica, que consistia na montagem de um quebra-cabeça sobre a cascata de coagulação. O quebra-cabeça foi utilizado em sua versão impressa e cada “peça” do jogo correspondia a um cofator da cascata de coagulação, o qual deveria ser estruturado na sequência correta de ativação, até a formação do coágulo de fibrina. O objetivo da atividade foi o de

facilitar a compreensão do tema, que era considerado pelos discentes um assunto complexo e de difícil memorização. Durante a atividade, os alunos demonstraram mais facilidade em montar a via comum da cascata de coagulação. Ainda assim, conseguiram estruturar a maior parte das proteínas da via extrínseca e intrínseca na ordem correta (Figura 1).

Figura 1 – Quebrando a cabeça com a cascata de coagulação: o quebra-cabeça montado pelos discentes na aula.



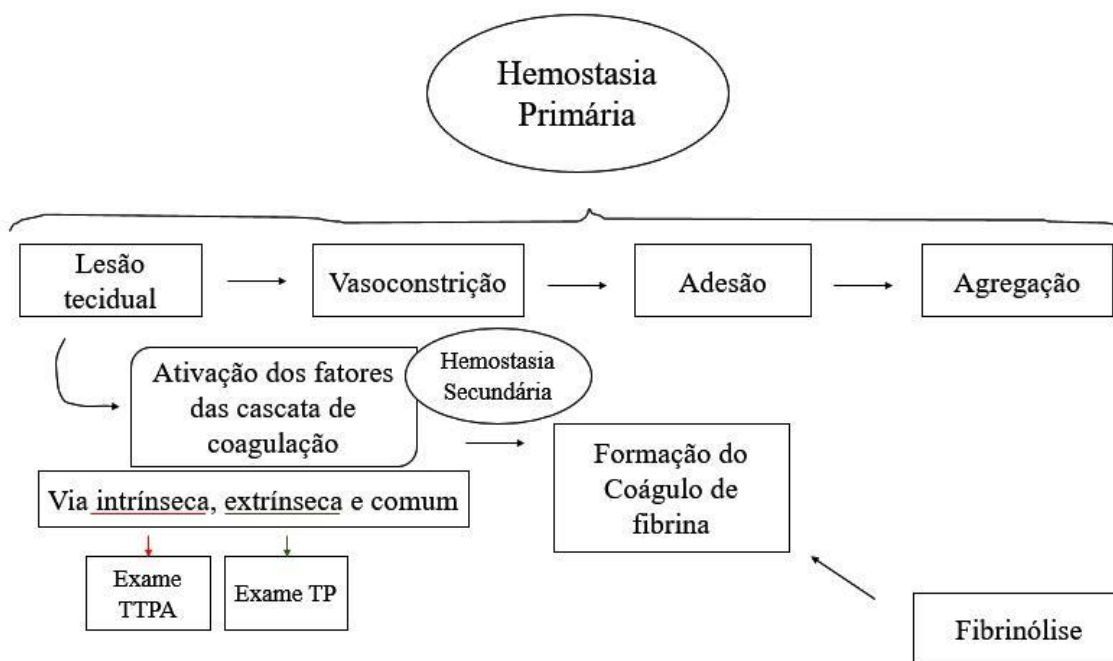
Fonte: acervo do autor (2023).

Nesse caso, o uso do lúdico auxiliou os alunos no entendimento do tema, pois anteriormente, durante as discussões promovidas, apresentaram certa dificuldade em relacionar corretamente os conceitos referentes à coagulação. Contudo, o quebra-cabeça possibilitou aos discentes visualizar melhor os fatores de coagulação, ajudando-os a consolidar o conhecimento. Além disso, após estruturarem o quebra-cabeça, os alunos conseguiram compreender a importância de atores secundários ao processo de coagulação, como a importância do cálcio que atua como cofator para o processo de formação do coágulo de fibrina.

Por fim, como ferramenta avaliativa do conhecimento, foi proposto aos alunos que colaborativamente confeccionassem um mapa mental que integrasse todos os assuntos abordados na aula

(Figura 2). Para confecção desse recurso didático, foi disponibilizado aos discentes o acesso a ferramentas que permitissem a criação dos mapas. Quando houveram discordâncias a respeito de qualquer ponto que faria parte do mapa, discussões foram promovidas, tendo o docente como mediador, para que se chegasse a uma conclusão que agradasse a todos os membros do grupo.

Figura 2 – Mapa mental a respeito dos assuntos abordados na aula.



Fonte: acervo do autor (2023).

O desenvolvimento desses mapas mentais consiste em uma técnica de organização eficiente para os alunos, permitindo o gerenciamento adequado da informação e a assimilação do conhecimento (Corrales, 2019). No mapa produzido pelos discentes, todos os fatores envolvidos na hemostasia, tema da aula, foram estruturados de maneira correta. Ao fim da produção do mapa, os alunos realizaram uma apresentação onde pontuaram cada componente do mapa e mais uma vez o fizeram de maneira correta. Dessa maneira, ficou evidente que esta ferramenta, aliada aos jogos didáticos, permitiu a construção de uma aprendizagem significativa aos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da educação exige constantes adaptações e inovações para atender às necessidades dos alunos em um mundo em sucessivas mudanças. Nesse sentido, o uso do quebra-cabeça como uma ferramenta didática apontou resultados satisfatórios, pois facilitou o entendimento sobre o assunto, permitindo a revisão dos conteúdos abordados, a resolução de dúvidas e a integração dos conhecimentos,

gerando uma aprendizagem significativa. Além disso, o recurso didático também foi aprovado pelos discentes, que na ocasião pontuaram os benefícios dessa metodologia, como: “fácil de aprender”, “fácil de usar”, “me atraiu demais e eu me divertir”. Sendo assim, de uma maneira lúdica, foi possível introduzir e aprofundar diversos conceitos relacionados à hemostasia e cascata de coagulação, gerando discussões, despertando a atenção e estimulando a interação entre os discentes, os quais se apropriaram do conhecimento científico de maneira muito mais efetiva e dessa forma reafirmando o potencial educativo dos jogos didáticos, em especial, de quebra-cabeças.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. A cognitive structure view of word and concept meaning. **Readings in the Psychology of Cognition**, v. 1, p. 58–75, 1965.

Barbosa, D. et al. O uso de jogos na consolidação do conhecimento na disciplina de microbiologia e imunologia básica: quebra – cabeça bacteriológico. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 6, n. 0, 2019.

Campos, L. M. L.; Bortoloto, T. M.; Felício, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 47, p. 47-60, 2003.

Clapson, M. L. et al. ChemEscape: Educational battle box puzzle activities for engaging outreach and active learning in general chemistry. **Journal of Chemical Education**, v. 97, n. 1, p. 125–131, 2020.

Corrales, E. A. A. Vista de los mapas mentales en el proceso de enseñanza aprendizaje. **Yachay-Revista Científico Cultural**, v. 8, n. 1, p. 559–565, 2019.

Falkner, N.; Sooriamurthi, R.; Michalewicz, Z. Puzzle-based learning for engineering and computer science. **Computer**, v. 43, n. 4, p. 20–28, 2010.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, 65ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Gesser, V. Novas tecnologias e educação superior: avanços, desdobramentos, implicações e limites para a qualidade da aprendizagem. **IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 16, p. 23–31, 2012.

Lima, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 421–434, 2016.

Mendes, D. P. et al. Avaliação de competências desenvolvidas na disciplina de Química Medicinal da pós-graduação *Strictu sensu*: uma experiência de sala de aula. **Química Nova**, v. 40, n. 10, p. 1244–1252, 2017.

Merrick, K. E. An empirical evaluation of puzzle-based learning as an interest approach for teaching introductory computer science. **IEEE Transactions on Education**, v. 53, n. 4, p. 677–680, 2010.

Michalewicz, Z.; Michalewicz, M. Puzzle-based learning: An introduction to critical thinking, mathematics, and problem solving. 1968.

Oliveira, A. A. DE; Ribeiro., S. A. B. Um modelo de *Role-Playing Game* (RPG) para o ensino dos processos da digestão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 8, n. 2, 2013.

Roman, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical and biomedical research**, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017.

Stetzik, L. et al. Puzzle-based *versus* traditional lecture: comparing the effects of pedagogy on academic performance in an undergraduate human anatomy and physiology II lab. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 1, p. 107, 2015.

QUESTÕES SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADAS ÀS ÁREAS DE RISCO DE DESASTRES AMBIENTAIS

Lúcia Pantoja Gonçalves Campos¹; Zelinda Duarte Rodrigues², Maria de Fatima Vilhena da Silva³

RESUMO

Este artigo discute questões sociais aplicadas a áreas de risco de desastres naturais. A discussão reporta-se à compreensão do que são as áreas de risco e as ocupações humanas. Também trata das consequências da ocupação de áreas de risco, focando-se em questões sociais. Ao final, infere-se que as áreas de risco são resultado de diversas ações antrópicas devido a fins econômicos, causadas, em muitos casos, pelo uso sem planejamento dos espaços para moradias. O texto mostra deficiências de políticas públicas que focariam na questão de áreas de riscos e visariam promover habitação regular e segura a cidadãos com baixos recursos econômicos. Além disso, é apresentada a educação ambiental como mecanismo de reduzir a ocupação de áreas de risco.

Palavras-chave: ocupação humana, políticas públicas, legislação.

1 INTRODUÇÃO

O meio ambiente sofre as mais diversas ações antrópicas que, em termos gerais, são provocadas pelo uso inadequado do solo e dos recursos hídricos, tendo como causa preponderante os processos de ocupação ou de planejamento urbano desajustado para moradias e que, muitas vezes, apresentam riscos à vida humana.

É indiscutível a importância da natureza para o homem, assim como a do homem para a natureza, pois ambas estão conectadas. Porém, esta relação vem se desgastando ao longo dos tempos, pois o homem, com suas ações desenfreadas no meio ambiente, vem comprometendo o futuro do planeta. Desse modo, é importante levar em conta as condições sociais e econômicas que se apresentam em determinados espaços que degradam o solo, a cobertura vegetal e os recursos hidrológicos. Em muitos casos, tudo isso é provocado por ocupações inadequadas advindas de problemas de ordem social.

A falta de moradia digna e segura, o planejamento das cidades com a construção de habitações em locais com baixa incidência de desastres naturais, além de mapeamento e estudos geofísicos dos espaços urbanos e rurais para redução de ocorrência de desastres naturais em áreas de risco para os cidadãos de menor poder aquisitivo precisam ser pontos importantes na agenda das políticas públicas.

¹ Programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais-UFPA, ludais@hotmail.com

² Programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais-UFPA, zelia-ssbv@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará; Programa de Pós-Graduação em Gestão de Risco e Desastres Naturais; e-mail: fvilhena23@gmail.com

Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir as questões sociais aplicadas a áreas de risco de desastres naturais.

Isto posto, este trabalho está dividido em quatro seções. Além desta introdução, a seção 2 traz o que são áreas de risco, o papel da ocupação humana e a legislação brasileira sobre o tema. A seção 3 trata das questões sociais e das consequências das ocupações em áreas de risco. As considerações finais encerram este artigo na quarta seção.

AS ÁREAS DE RISCO, OCUPAÇÕES HUMANAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para iniciar esta discussão sobre as áreas de risco, é necessário entender o que é o risco, e então será possível compreender quais as implicações da ocupação humana e as atuais legislações sobre o tema.

O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), ligado ao Ministério das Cidades (atualmente Ministério do Desenvolvimento Regional – MDR), define risco como “a relação entre a possibilidade de ocorrência de um dado processo ou fenômeno e a magnitude de danos ou consequências sociais e/ou econômicas sobre um dado elemento, grupo ou comunidade, e quanto maior a vulnerabilidade, maior o risco” (IPT, 2007, p170). Já segundo Lana, Jesus e Antoneli (2021), risco é a probabilidade de ocorrência e severidade de um efeito adverso à saúde, à propriedade e ao meio ambiente.

Com base nisto, entende-se também que área de risco é aquela passível de ser atingida por fenômenos ou processos naturais e/ou induzidos que causem efeito adverso (IPT, 2007). Logo, as pessoas que habitam essas áreas estão sujeitas a danos à integridade física (ferimentos e falecimentos), perdas materiais e patrimoniais. Ainda segundo o IPT (2007), os habitantes de áreas de risco são, em sua maioria, pessoas de baixa renda e com habitações precárias, que se instalam nesses locais pela falta de oportunidade de habitações melhores por sua escassez de recursos econômicos.

No Brasil, tardiamente se encontram algumas leis voltadas à questão das áreas de risco, tanto que só podem ser observadas legislações sobre o tema após os anos 2000. Entre elas se destacam: a) o Decreto de 26 de setembro de 2005 (Semana Nacional de Redução de Desastres); b) a Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012 (Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres).

Sobre a Semana Nacional de Redução de Desastres, o decreto referente a ela é relevante ao apontar que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de ações preventivas e de educação da população para a mudança de percepção e comportamento sobre as áreas de risco.

Art. 1º Fica instituída a Semana Nacional de Redução de Desastres, a ser comemorada na segunda semana de outubro de cada ano, destinada a aumentar o senso de percepção de risco da sociedade brasileira, mediante a mudança cultural da população relacionada à sua conduta preventiva e preparativa, principalmente das comunidades que vivem em áreas de risco.

Parágrafo único. Caberá ao Ministério da Integração Nacional a coordenação das comemorações da Semana Nacional para Redução de Desastres, com a colaboração das entidades nacionais ligadas ao Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC.

No ano de 2012, com a Criação da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC) pela Lei nº 12.608/2012, passa a haver a uma definição mais precisa de quem são os responsáveis em tomar medidas para reduzir os riscos de desastres. Sob a luz da referida lei, são estes a União, os Estados e os Municípios, contando também com a parceria da iniciativa privada, como explicitado no artigo 5º:

Art. 5º São objetivos da PNPDEC:

I - reduzir os riscos de desastres;

IV - incorporar a redução do risco de desastre e as ações de proteção e defesa civil entre os elementos da gestão territorial e do planejamento das políticas setoriais;

XI - combater a ocupação de áreas ambientalmente vulneráveis e de risco e promover a realocação da população residente nessas áreas;

XII - estimular iniciativas que resultem na destinação de moradia em local seguro.

No mesmo artigo 5º da Defesa Civil, encontram-se alguns objetivos, e estes chamam a atenção para a prevenção, do combate à ocupação popular e até mesmo a remoção de civis de áreas de risco ou vulneráveis.

As políticas de prevenção de risco baseadas única e exclusivamente na remoção extensiva das ocupações, sem considerar a necessidade de reassentamento em condições adequadas das famílias removidas, estão fadadas ao fracasso, uma vez que não consideram a causa principal do problema, que é a necessidade habitacional da população mais pobre (Galvão; Carvalho, 2016, p.176).

Em complemento às colocações dos autores, infere-se que fatores como a falta de moradia e a pobreza são os principais agravantes para a criação de moradias em áreas de risco. Todavia, vale ressaltar que, após o ano de 2010, o Brasil tem avançado nas legislações sobre habitações e redução de desastres naturais, conforme observado nas leis e decretos do extinto Ministério das Cidades e do atual Ministério do Desenvolvimento Regional.

OCUPAÇÕES HUMANAS EM ÁREA DE RISCO: CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS E AMBIENTAIS

As pessoas, em especial as de baixa renda, vivem em busca de um espaço para morar, e o sonho da casa própria é almejado por milhares de brasileiros. A população, a priori, quer conquistar um espaço próprio, não se importando muito onde, se ele é ou não um local de risco.

O cenário que temos de tragédias ocorridas em áreas de risco não é recente, vem ocorrendo há décadas. O *site* da BBC Brasil informa que, conforme estudo divulgado pela Federação Internacional da Cruz Vermelha e do Crescimento Vermelho, o Brasil é o país do continente americano com o maior número de pessoas afetadas por desastres naturais (BBC Brasil, 2003). A maioria das ocupações é construída em áreas de risco, em lugares impróprios para habitação humana, o que gera grandes consequências como inundações, deslizamentos de terra, enchentes e problemas de saúde por consumo ou contato com água imprópria disponível no local habitado, dentre outros riscos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2019), o Brasil, em 2010, possuía 8,3 milhões de pessoas vivendo em áreas de risco de desastre natural. Percebe-se que uma década atrás já havia um número bastante elevado de pessoas vivendo em tal condição. Nesse contexto de vulnerabilidade, os governantes municipais, estaduais e federais devem articular ações para essa situação e assegurar que elas sejam compridas, pois políticas públicas são necessárias para que a população tenha mais segurança e uma vida mais digna, com o mínimo de conforto e de maneira saudável.

Ainda nesse pensamento de articulações de políticas públicas, é importante ressaltar que a sociedade busca melhoras na qualidade de vida, pois, “mesmo que a passos lentos, houve um aumento significativo nos investimentos direcionados à gestão de riscos” (Freitas, 2017).

No que tange à ocupação da área de risco, a Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979 (Brasil, 1979), em seu capítulo V, parágrafo 3º, dispõe que “é vedada a aprovação de projeto de loteamento e desmembramento em áreas de risco definidas como não edificáveis, no plano diretor ou em legislação dele derivada” (parágrafo acrescido pela Lei nº 12.608, de 10/4/2012).

No Brasil, as ações de gestão de riscos e de desastres estão organizadas sob a forma de sistema, denominado de Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC, composto pelos órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e pelas entidades públicas e privadas de atuação significativa na área (Programa 2040, 2016 – 2019, p.1).

No entanto, é comum existirem loteamentos, invasões e construções em áreas de risco, não havendo retirada ou transferência da população desses espaços para outros mais seguros. O que se vê são promessas de infraestrutura que raramente são cumpridas.

Com esse cenário, acredita-se que a prevenção é um caminho para evitar ou minimizar os danos. Conforme o Laboratório de Análise Ambiental e Geoespacial – LAAG, a implementação do sistema de alerta nos meios urbanos é de grande valia, pois, com a comunidade informada da ocorrência do evento, os prejuízos serão minimizados (LAAG, 2014). Ademais, sabemos que esse meio de prevenção é um grande aliado para salvar vidas e amenizar prejuízos financeiros, mas o fato é que construções e ocupações em áreas de risco são ilegais, destroem vidas e causam inúmeras perdas.

Diante do exposto, percebe-se, na problemática em questão, que as consequências por ocupações em área de risco são muitas. Portanto, é necessário criar políticas públicas e articulá-las com as que já existem, de maneira que se possa evitar possíveis desastres às pessoas residentes em áreas de risco, assim como fazer valer a Lei nº 6.766/1979.

A incorporação do gerenciamento de risco à agenda da política urbana, associada à efetiva implantação dos instrumentos de planejamento urbano que ampliem o acesso das camadas populares à terra urbanizada e a uma política habitacional que responda à necessidade de moradia de interesse social, é condição essencial para a construção de cidades mais seguras ante os desastres naturais (Galvão; Carvalho, 2016, p. 181).

Os recursos naturais são explorados vinte e quatro horas por dia, e a natureza não consegue se reestruturar na mesma velocidade — assim, os recursos estão se esgotando. É preciso investir na educação ambiental para que se possa compreender os fenômenos naturais e as consequências de habitações em ambientes de riscos para as vidas humanas.

Hoje em dia, a capacidade do homem de transformar o que o cerca, utilizada com discernimento, pode levar a todos os povos os benefícios do desenvolvimento e oferecer-lhes a oportunidade de enobrecer sua existência. Aplicado errônea e imprudentemente, o mesmo poder pode causar danos incalculáveis ao ser humano e a seu meio ambiente (ONU, 1972, p. 1).

Com a exploração desenfreada das grandes empresas, o aquecimento global e as inundações ficam a cada dia mais intensos, e isso é preocupante, pois o desmatamento e a poluição não cessam. A população de baixa renda, que, em sua grande maioria, vive do pescado e de plantações, sempre é a que mais sofre, isso sem contar os prejuízos para o planeta Terra.

Essa desigualdade econômica, cultural e política em qual vivemos leva esse povo, muitas vezes, e mesmo com sua resistência, a desistir da vida sustentável e a mudar-se para as cidades, distanciando-se de

sua cultura e buscando “abrigo” em lugares inóspitos como esses de riscos naturais. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), o homem tem direito a uma vida digna, com qualidade e o dever de proteger e melhorar o meio ambiente, garantindo-o, assim, às futuras gerações (ONU, 1972).

Diante dos problemas em pauta, destacam-se os ambientalistas, universitários, cientistas, estudiosos, pessoas que se importam, que buscam diariamente respostas e soluções para minimizar os danos socioambientais.

O artigo 3º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, nos seus incisos I, II, III, IV, V, e VI afirmam que,

ao poder público, às instituições educativas, aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, aos meios de comunicação de massa, às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas e à sociedade como um todo, compete: colaborar, promover educação ambiental e capacitação, atuação individual, coletiva, ativa e permanente na busca de identificar e solucionar as problemáticas ambientais (Brasil, 1999).

Cabe articulação entre governos estaduais, municipais e federal para fazer valer as leis, decretos e projetos que foram aprovados para proteção das pessoas e do meio ambiente. Sendo assim, destaca-se a Agenda 2030 da ONU, a qual, com seus objetivos audaciosos, é a esperança mundial de um planeta mais sustentável. Ela busca garantir 17 Objetivos de Desenvoltimentos Sustentáveis – ODS, focando em 169 metas, como um grande desafio que precisa ser encarado seriamente.

Este é um acordo entre o Brasil e a ONU com o intuito de minimizar as problemáticas brasileiras: fome, pobreza, cidades e comunidades mais sustentáveis, consumo e produção responsável, educação de qualidade, dentre outros. Reestruturar o desequilíbrio ambiental e alcançar a sustentabilidade cabe a todas as esferas sociais —governos federais, estaduais e municipais), mídias, sociedade civil e setores privados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão tecida neste artigo evidencia algumas questões que permeiam as áreas de risco e os desdobramentos de ordem social que também fazem parte desses espaços.

A primeira delas é quanto à legislação brasileira, que, após os anos 2000, passou a apresentar leis mais bem elaboradas, além de diretrizes voltadas para o Ministério das Cidades (2007) e o atual Ministério do Desenvolvimento Regional (2019), que passaram a agregar tópicos relacionados aos problemas urbanos e aos do meio ambiente.

Todavia, mesmo sendo crescente o número de leis voltadas às áreas de risco, observa-se uma fragilidade quanto a sua integração de forma mais participativa com a sociedade e aos métodos para sua aplicabilidade mais concretamente e com resultados visíveis à população.

A segunda observação é uma escassez de estudos de forma conjunta com as mais diversas instituições ligadas ao tema no país, uma vez que grande parte desses estudos estão atrelados à geologia ou à geografia. Entretanto, as áreas de risco também englobam questões de ordem social e econômica que acarretam o aumento do risco em determinados espaços. Logo, é importante pesquisas interdisciplinares com outras ciências, como a sociologia, o serviço social, a economia e o direito.

Grande parte dos estudos considera aspectos técnicos ou quantitativos sobre as áreas de risco, e muitas vezes não abrangem outros critérios de análise, como os fatores sociais levam as pessoas a ocupar determinados espaços e a degradar o solo e os recursos hidrológicos para a construção de moradias e para sua própria sobrevivência.

E, por último, tem-se a importância da educação ambiental no sentido de instrução e conscientização sobre essas áreas de risco. Pois, quanto se trata de educação ambiental, há ainda pouca relação com tais locais, já que o enfoque é quase sempre a respeito de reciclagem ou preservação dos recursos florestais. No entanto, através da educação ambiental, muitas atitudes de risco podem ser minimizadas ou mesmo erradicadas se houver conhecimento dos impactos e riscos ambiental e populacional que a instalação de moradias e os empreendimentos nestes espaços podem causar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Em 2010, Brasil tinha 8,3 milhões de pessoas morando em áreas com risco de desastres naturais. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Laboratório de Análise Ambiental e Geoespacial. Apostila do curso de gestão e prevenção de riscos às áreas de desastres naturais. 2014. Disponível: <http://wp.ufpel.edu.br/desastres/files/2014/12/APOSTILA-DO-CURSO-DE-GEST%C3%83O-E-PREVEN%C3%87%C3%83O-DE-RISCOS-%C3%80-DESASTRES-NATURAIS.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979. Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16766.htm. Acessado em: 4 de out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 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, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acessado em: 5 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de 26 de Setembro de 2005. Institui a Semana Nacional de Redução de Desastres, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 set. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Dnn/Dnn10640.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257 de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112608.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. Ministério das Cidades. Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT. Mapeamento de riscos em encostas e margem de rios. Brasília: Ministério das Cidades; IPT, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/rYX7IK>. Acesso em: 4 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. Programa PlanHab 2040: gestão de riscos e resposta a desastres: contextualização. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/planhab-2040#:~:text=O%20PlanHab%202040%20ser%C3%A1%20a,a%C3%A7%C3%A3o%20esteja%20finalizado%20em%202022>. Acessado em: 5 out. de 2022.

BBC BRASIL. Brasil é o país das Américas mais afetado por desastres. 17 jul. 2003. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/07/030717_cruzvermla. Acesso em: 3 out. 2022.

FREITAS, L. E.; COELHO NETTO, A. L. Gestão de riscos de desastres e participação popular: lições aprendidas e a relevância da educação para a consolidação da rede de gestão de riscos da bacia hidrográfica do córrego d'Antas (REGER-CD), Nova Friburgo/Rio. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 89-101, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347146558>. Acesso em: 3 de out. 2022.

GALVÃO, C. S.; CARVALHO, T. Prevenção de riscos de deslizamentos em encostas em áreas urbanas. In: MORAIS, M. da P.; KRAUSE, C. LIMA NETO, V. C. (Eds.). Caracterização e tipologia de de assentamentos precários: estudos de casos brasileiros. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9613/1/Preven%C3%A7%C3%A3o%20de%20riscos.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

JUNGLES, A. E. SCHADECK, R. Desafios do mapeamento de áreas de risco. Com Ciência Ambiental, Florianópolis, cad. esp., p. 155-162, 2010. Disponível em: <https://www.ceped.ufsc.br/wp->

content/uploads/2010/01/Caderno-Edi%C3%A7%C3%A3o-30-Desafios-do Mapeamento-de-
%C3%A1reas-de-Risco.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

LANA, J. C.; JESUS, D.; ANTONELI, T. (Orgs.). Guia de procedimentos técnicos do departamento de gestão territorial. Brasília: CPRM, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente humano. *In: Anais da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano*. Estocolmo, 1972. 6 p.

IMPACTOS CAUSADOS NA GESTÃO DO SUPERMERCADO CENTRAL COM A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL (SPED)

Tatiana Lorenção da Silva ¹; Fernanda Matos de Moura Almeida²;
Sabrina Pereira Uliana Pianzoli ³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelo Supermercado Central localizado em Venda Nova do Imigrante-ES, para adaptação ao SPED; apontar as vantagens percebidas pela empresa com a implantação deste sistema; e, verificar quais foram os investimentos necessários para implantação do SPED. A metodologia adotada foi descritiva, bibliográfica e de levantamento de dados, utilizando um formulário para a coleta de dados junto ao gestor. A empresa adotou estratégias eficientes para cumprir o SPED, atualizando o *software* existente para atender às suas necessidades. A automação do SPED trouxe benefícios, como a redução de custos e agilidade nos processos contábeis, e a empresa conseguiu lidar com as exigências legais. As vantagens da implantação do SPED foram maior confiança nos dados e organização das informações. No entanto, um dos desafios enfrentados pela empresa foi a falta de conhecimento dos funcionários, o que foi superado através de investimento em treinamento e qualificação.

INTRODUÇÃO

Segundo Saito e Abel (2015), o contador tem evoluído ao longo do tempo, buscando se adaptar às mudanças na área da escrituração contábil, e precisa desenvolver constantemente habilidades e competências para desempenhar seu papel de gestor de informações, sendo um participante ativo no processo de planejamento e tomada de decisões da empresa.

Conforme apontado por Sebold et al. (2012), a partir da década de 80, houve um grande aumento na venda de computadores e softwares destinados às áreas comerciais e contábeis das empresas. Essa novidade impactou a forma de realização da contabilidade, que passou a se valer cada vez mais de ferramentas informatizadas.

Desta forma a Receita Federal em janeiro de 2007 instituiu o Decreto 6.022, a implantação do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) obrigando todas as empresas a se adequarem aos novos parâmetros de fiscalização (BRASIL, 2022).

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelo Supermercado Central localizado em Venda Nova do Imigrante-ES para adaptação ao SPED. E como objetivos específicos: apontar as vantagens percebidas pela empresa com a implantação do SPED; e, verificar quais foram os investimentos necessários para implantação do SPED no Supermercado Central.

H₁: O principal desafio enfrentado pelo gestor do Supermercado Central foi recurso financeiro para atendimento às demandas do SPED;

H₂: Agilidade e melhoria na gestão em relação ao controle interno das informações foram vantagens indicadas pelo gestor na implantação do SPED.

A justificativa desta pesquisa com a importância do SPED na empresa, as informações podem ser utilizadas para definição de estratégias e de capacitação para minimizar os problemas enfrentados melhorando o desempenho no atendimento às obrigações acessórias.

Os profissionais da área contábil, gestores e administradores de empresas, os quais já estão enfrentando a nova realidade, poderão ter uma melhor visualização sobre o SPED para que adicionem mais conhecimento sobre assunto e que possivelmente possam ter uma melhor visão sobre o sistema.

Esta pesquisa poderá contribuir no ambiente acadêmico para futuras pesquisas para outros trabalhos e aperfeiçoamento do conhecimento sobre os efeitos da implantação do SPED nas empresas.

2. Conceito de contabilidade

Para Padoveze (2012), a finalidade da Contabilidade é gerenciar o patrimônio por meio da coleta, armazenamento e processamento de informações, isto é, dos eventos contábeis que ocorrem no contexto empresarial.

A contabilidade é uma área da ciência social que se concentra no estudo do patrimônio das entidades econômico-administrativas. Seu objetivo fundamental é monitorar as mudanças no patrimônio dessas entidades resultantes de atividades (RIBEIRO, 2013).

De acordo com Iudícibus (2010), a evolução histórica da contabilidade mostra que, há cerca de 4000 aC, a contagem da riqueza era feita de forma simplificada. A partir do século XV dC, foram apresentados os lançamentos contábeis, o que permitiu um registro mais completo das transações financeiras. Desde

então, a importância dada apenas aos ativos passou a ser forçada também aos passivos do patrimônio, ou seja, passou-se a considerar não apenas os direitos, mas também as obrigações geradas pelos patrimônios.

Conforme Araújo e Assaf (2003), a contabilidade possui uma finalidade que consiste em divulgar informações destinadas a usuários, internas e externas, além das informações financeiras usuais.

Conforme destacado por Padoveze (1999), a contabilidade gerencial moderna possui um novo objetivo, que é estar integrado ao processo de gestão e investigar de forma contínua a ter passado pela utilização dos recursos organizacionais para a criação de valor para os acionistas, clientes e credores.

2.1- O que é SPED?

Conforme afirmado por Mariano e Azevedo (2009), o SPED foi formalmente instituído pelo Decreto nº. 6.022 de 22 de janeiro de 2007 e pela instrução normativa da Receita Federal do Brasil RFB nº. 787, de 19 de novembro de 2007. Esse projeto tem como objetivo mudar a forma de emissão e armazenamento de documentos fiscais, além de alterar a escrituração fiscal e contábil, buscando colocar todas as empresas definitivamente na era da informática. Nesse sentido, o governo e as empresas se uniram em um objetivo comum.

De acordo com o CFC (2023) que foi afirmado, a possibilidade de desenvolver um projeto totalmente digital com a eliminação de documentos fiscais em papel surgiu com a criação da Certificação Digital pela Medida Provisória 2.200-2, de 17/08/2001. A instituição do ICP Brasil concedeu autenticação, integridade e validade jurídica de documentos eletrônicos.

De acordo com a legislação brasileira, o SPED é responsável por modernizar a forma como as obrigações acessórias são transmitidas pelos contribuintes às administrações tributárias e órgãos fiscais. Essa modernização se dá pela utilização da certificação digital para a assinatura dos documentos eletrônicos, o que garante a validade jurídica dos mesmos apenas na sua forma digital (BRASIL, 2011).

O SPED promove a integração dos fiscos através da padronização e compartilhamento de informações contábeis e fiscais, enquanto racionaliza e uniformiza as obrigações acessórias dos contribuintes. Essa abordagem agiliza a detecção de irregularidades fiscais, melhora o controle dos processos e permite uma fiscalização mais eficiente por meio do cruzamento de dados e auditoria eletrônica (BRASIL, 2012).

Mafra (2013) enfatiza que o objetivo central do SPED é substituir os registros e livros fiscais impressos pelo armazenamento eletrônico de informações. Essa mudança traz vantagens significativas,

como a redução dos custos de armazenamento, manutenção e impressão dos documentos fiscais. Além disso, a adoção do SPED permite uma melhor utilização do espaço físico ao eliminar a necessidade de empacotar e armazenar vários livros fiscais.

É necessário adquirir e atualizar sistemas de informática, bem como investir em cursos e treinamentos para qualificar os profissionais envolvidos ou contratar novos funcionários com habilidades adequadas para utilizar e enviar informações por meio do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) (MAFRA, 2013).

- SPED Escrituração Contábil Fiscal (ECF): Nogueira (2021) ensina que a Escrituração Contábil Fiscal (ECF) é uma obrigação acessória do ambiente do SPED, que tem como orientação o cálculo do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) e da Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL).

ECF é realizada anualmente até o último dia útil de julho, com dados da apuração do IRPJ e CSLL do ano calendário anterior ao da entrega. Por exemplo, a próxima entrega da ECF será em 31/07/2021, para eventos ocorridos no ano calendário de 01/01 /2020 a 31/12/2020. Essa iniciativa tem como objetivo tornar o processo de fiscalização desses tributos mais ágil e eficiente (NOGUEIRA, 2021).

- SPED Escrituração Fiscal Digital da Contribuição (EFD Contribuições): de acordo com Campos (2018), o SPED Contribuições é um projeto instituído pelo SPED em 2012, por meio da IN 1.252/2012, que obriga as empresas a realizarem a escrituração fiscal digital das contribuições para o PIS/PASEP e COFINS.

O objetivo da iniciativa é simplificar processos e reduzir obrigações acessórias impostas aos contribuintes. A obrigação acessória consiste na apresentação, em formato digital, de registros dos documentos fiscais da escrituração e demonstrativos de apuração das contribuições, créditos da não cumulatividade, apuração da Contribuição Previdenciária incidente sobre a Receita Bruta (CPRB) e outras informações relevantes. A transmissão das Contribuições do SPED deve ocorrer mensalmente até o 10º dia útil do 2º mês subsequente ao que se refira à escrituração.

- SPED Escrituração Fiscal Digital (EFD-ICMS/IPI): segundo Arruda (2021), a Escrituração Fiscal Digital (EFD) ICMS/IPI é responsável por apurar o ICMS e o IPI de operações e prestações realizadas pelas empresas. Além disso, essa escrituração substitui a impressão de diversos livros, como: Livro Registro de Entradas, Livro Registro de Saídas, Livro Registro de Inventário, Livro Registro de Apuração do IPI, Livro Registro de Apuração do ICMS, Documento Controle de Crédito de ICMS do Ativo Permanente - CIAP e Livro Registro de Controle da Produção e do Estoque. Ainda de acordo com o autor, o arquivo digital da

EFD ICMS/IPI deve ser enviado até o 20º dia do mês subsequente ao da apuração, independente se o dia é útil ou não.

- SPED Escrituração Contábil Digital (ECD): de acordo com Nogueira (2021) instituída no ano de 2007 para fins fiscais e previdenciários, a Escrituração Contábil Digital é uma parte crucial do SPED, que visa simplificar e agilizar processos que antes dependiam de livros físicos, como o Livro Diário e seus auxiliares, Livro Razão e seus auxiliares, Livro Balancetes Diários, Balanços e fichas de lançamento comprobatórias dos assentamentos neles transcritos. Com um único arquivo, as informações necessárias para diversos órgãos fiscais podem ser atendidas. A entrega da ECD fornece informações contábeis precisas de uma empresa ao fiscal e permite uma melhor integração entre as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) devido à padronização de informações. Além disso, falhas e fraudes tributárias podem ser identificadas com mais rapidez.

A entrega da Escrituração Contábil Digital deve ser feita até o último dia útil de maio do ano seguinte ao ano-calendário correspondente. Portanto, para os fatos contábeis ocorridos em 2020, e considerando a data de prorrogação, a ECD deve ser entregue até o dia 31/07/2021 (NOGUEIRA, 2021).

- SPED Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (e-Social): de acordo com Carrijo (2020), o Governo Federal desenvolveu o e-Social com o objetivo de integrar as informações geradas pelas empresas em relação às obrigações trabalhistas, fiscais e previdenciárias, como pagamento do INSS, FGTS e auxílio-doença. Essa plataforma unifica a atuação de diversos órgãos, incluindo a Receita Federal do Brasil, Caixa Econômica Federal, INSS e Ministério do Trabalho e Emprego.

Após a implementação completa do e-Social, ele se transformou em um sistema de folha de pagamento digital unificado, permitindo que as empresas dessem todas as informações dos trabalhadores aos órgãos relevantes. Isso otimiza a tarefa e melhora a segurança dos dados, além de evitar a sonegação de impostos e garantir que os trabalhadores recebam seus direitos previdenciários e trabalhistas.

Antes do e-Social, era necessário enviar cerca de 15 documentos separados, mas agora essa plataforma unifica todas essas informações: Declaração do Imposto de Renda Retido na Fonte (DIRF); Guia de Recolhimento do FGTS e de Informações à Previdência Social (GFIP); Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED); Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); Livro de Registro de Empregados; Folha de pagamento; Quadro de Horário de Trabalho; Manual Normativo de Arquivos Digitais (MANAD); Perfil Profissiográfico Previdenciário (PPP);

Guia de Recolhimento do FGTS (GRF); Comunicação de Dispensa (CD); Guia da Previdência Social (GPS) (CARRIJO, 2020).

- Escrituração Fiscal Digital de Retenções e Outras Informações Fiscais (EFD-Reinf): de acordo com Vasconcelos (2023), A EFD-Reinf é uma obrigação fiscal digital que engloba informações de retenções da contribuição previdenciária substituída. Essa declaração tem como objetivo complementar o e-Social nas informações de prestação de serviços e substituir algumas obrigações acessórias como DCTF, GFIP, SEFIP e o Bloco P do FD de contribuições e tem como objetivo informar os rendimentos pagos e as retenções de Imposto de Renda e Contribuição Social do contribuinte, exceto aqueles relacionados ao trabalho e informações sobre a receita bruta para apuração das contribuições previdenciárias substituídas. A transmissão da obrigação deve ocorrer mensalmente para o ambiente SPED e ser realizada até o dia 15 do mês seguinte e ao qual se refere a escrituração.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos métodos descritivo, bibliográfico e de levantamento de dados, tendo seguido as seguintes etapas de desenvolvimento:

- Levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido;
- Elaboração da parte teórica – pesquisa bibliográfica;
- Elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado para diagnóstico da empresa e realização do pré-teste;
- Aplicação do instrumento de coleta de dados ao proprietário do Supermercado;
- Análise dos resultados;
- Conclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte do questionário, a análise classificou o perfil do entrevistado, perfil relativo ao gênero, idade e escolaridade, tipo de regime tributário da empresa e tempo de atuação no mercado conforme mostra o quadro 1.

Gênero	Masculino
Idade	Entre 26 e 35 anos
Escolaridade	Superior Completo
Tempo atuando na empresa	Mais de 11 anos
Regime Tributário da empresa	Lucro Real

Quadro 1 – Perfil do Entrevistado

Fonte: Dados coletados na pesquisa

A empresa demonstrou uma abordagem eficiente ao adotar estratégias para atender às exigências do SPED.

O investimento em sistemas automatizados reflete o reconhecimento dos benefícios trazidos pela Tecnologia da Informação na Contabilidade, como mencionado por Borges e Miranda (2011).

O sistema utilizado pela empresa inovou, foi atualizado e personalizado para atender às necessidades do SPED, evitando a necessidade de mudar para um novo sistema, viabilizando redução de custos e minimizando os impactos nas operações da empresa.

Foi destacado pelo empresário que contou com a presença do contador responsável, tendo sido fundamental nesse processo de adaptação.

Conforme destacado por Saito e Abel (2015), os contadores evoluíram e se adaptaram às mudanças na escrituração contábil, desenvolvendo habilidades de gestão de informações e assumindo um papel estratégico nas empresas.

O suporte do escritório de contabilidade é importante para que a empresa adote as melhores práticas e as diretrizes do SPED, evitando erros e possíveis penalidades.

Questionou-se ao empresário sobre o software já utilizado pela empresa, se atendeu às exigências do SPED com a necessidade apenas de atualização/customização, e essa informação foi confirmada. Isso significa que o software existente foi adaptado para cumprir as especificações e as estruturas exigidas pelo SPED, eliminando a necessidade de adquirir um novo sistema. Essa abordagem é benéfica, pois permite que a empresa aproveite o investimento anterior no software existente e minimize os custos associados à adoção de um novo sistema.

O processo de SPED é favorável à empresa, conforme destacado por Padoveze (2000), resultando em maior automação e redução do uso de papéis, com escriturações digitais substituindo os livros fiscais. Essa automação traz benefícios, como a redução de custos operacionais e maior agilidade nos processos contábeis.

Não houve nenhuma alteração na equipe de colaboradores em decorrência do SPED, apenas treinamento e capacitação foram oferecidos aos funcionários da empresa.

A vantagem dessa abordagem é que os funcionários já têm familiaridade com a empresa, seus processos e sistemas internos. Isso pode facilitar a implementação do SPED, pois os colaboradores já estão integrados à cultura organizacional e podem aplicar seu conhecimento específico na resolução de problemas relacionados ao SPED.

Um ponto de destaque pelo empresário, é que conseguiu lidar com as demandas do SPED sem a necessidade de contratar serviços contábeis adicionais ou pagar honorários mais altos sem comprometer excessivamente seus recursos financeiros, recebeu suporte do escritório de contabilidade que já prestava serviços para a empresa.

As maiores vantagens da implantação do SPED na opinião do empresário participante desta pesquisa são: maior confiança nos dados e organização das informações.

Com a adoção do SPED, as empresas são obrigadas a seguir padrões e processos mais rigorosos na prestação de informações ao fisco. Isso pode resultar em melhoria na qualidade e precisão dos dados fornecidos, aumentando a confiabilidade das informações. Além disso, o SPED exige uma organização mais estruturada das informações contábeis e fiscais, o que pode facilitar o acesso e a gestão desses dados dentro da empresa. Essas vantagens contribuem para o processo de tomada de decisão e para o cumprimento das obrigações legais de forma mais eficiente (PADOVEZE, 2000).

Logo, entende-se que a visão do empresário a respeito das vantagens do SPED, estão relacionados com o que a literatura apresenta.

Em relação aos desafios do uso do SPED para o Supermercado Central, a falta de conhecimento dos seus funcionários a respeito do assunto, é apontada como um dos principais obstáculos enfrentado pela empresa.

De acordo com Mafra (2013), o SPED implica em mudanças significativas nos processos contábeis e fiscais das empresas, demandando conhecimentos específicos para sua aplicação adequada. A falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos pode dificultar a compreensão e implementação correta das obrigações do SPED.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa demonstram que a empresa reconheceu a importância de investir em treinamentos e qualificação dos colaboradores, a fim de habilitá-los para lidar adequadamente

com as exigências do SPED. Dessa forma, a empresa está mais preparada para enfrentar os desafios e assegurar o cumprimento das obrigações impostas pelo sistema.

Esta pesquisa demonstrou uma abordagem eficiente ao adotar estratégias para atender às exigências do SPED. O principal desafio enfrentado foi a falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos, o que dificultou a compreensão e implementação correta das obrigações do SPED, necessitando investimentos.

O gestor do Supermercado Central identificou como vantagens na implantação do SPED, maior confiança nos dados e organização das informações, resultando em uma melhoria na qualidade e precisão dos dados fornecidos, facilitando a tomada de decisões.

Quanto aos investimentos, os resultados da pesquisa demonstram que a empresa investiu em treinamentos e qualificação dos colaboradores. O sistema utilizado pela empresa se adequou às exigências legais, não sendo preciso mudar de sistema.

No que se refere às hipóteses da pesquisa, H1 apontava como principal desafio enfrentado pelo gestor do Supermercado Central recurso financeiro para atendimento às demandas do SPED, foi rejeitada, uma vez que o principal desafio foi a capacitação dos seus colaboradores. A H2 apontou agilidade e melhoria na gestão em relação ao controle interno das informações, como vantagens a implantação do SPED, sendo assim confirmada, conforme relatos do gestor do Supermercado Central.

Esta pesquisa pode ser aplicada em uma amostra maior de empresas. Tendo sido uma limitação desta pesquisa, o tempo necessário para ampliação da amostra.

Novas pesquisas podem ser realizadas com finalidade comparativa, se houve ou não impactos relevantes na implantação do SPED.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, S. (2021). Escrituração Fiscal Digital (EFD) ICMS/IPI: entenda Como Funciona. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/escrituracao-fiscal-digital-efd-icms-ipi-entenda-como-funciona/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

BORGES, V. A. A de S.; MIRANDA, C. C. F (sd). A contabilidade na era digital. XIII Inic EPG (Encontro Latino Americano de Iniciação Científica) e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – UNIVAP, São José dos Campos. Recuperado de http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0243_0799_01.pdf Acesso em: 07 de junho de 2023.

CAMPOS, J. (2018). SPED Contribuições: um guia completo e resumido sobre a obrigação. Disponível em: <https://www.spedbrasil.com.br/sped-contribuicoes/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

CARRIJO, W. (2020). Entenda o que é e para que serve o eSocial. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/entenda-o-que-ee-para-que-serve-o-esocial/> Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

Conselho Federal de Contabilidade. 2023. Disponível em: <https://cfc.org.br/tecnica/areas-de-interesse/sped/> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IUDÍCIBUS, S. (2010). Teoria da Contabilidade. São Paulo, Atlas.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAFRA, R. (2013). Sistema Público de Escrituração Digital. Maiêutica-Curso de Ciências Contábeis, vol. 1.

MARIANO, PA; AZEVEDO, OU (2009). SPED – Sistema Público de Escrituração Digital. São Paulo: Iob.

NOGUEIRA, G. (2018a). ECF 2021: Confira o que fazer para não errar na validação da declaração. Disponível em: <https://www.spedbrasil.com.br/ecf-3-dicas/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

PADOVEZE, C. L. (1999). O Papel da Contabilidade Gerencial no Processo Empresarial de Criação de Valor. Caderno de Estudos USP, n. 21, São Paulo.

_____, C. L. (2000). Manual de Contabilidade Básica: Contabilidade Introdutória e Intermediária. São Paulo, Atlas.

_____, C. L. (2012). Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análises. 8. ed. São Paulo: Atlas.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. (2007). Decreto nº 6.022, de 22 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/Decretos/2007/dec6022.htm> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

_____. 2012. Sistema Público de Escrituração Digital. Disponível em: <http://www1.receita.fazenda.gov.br/Sped/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

RIBEIRO, OM (2013). Contabilidade Básica. São Paulo: Atlas.

SAITO, MAC; ABEL, D. (2015). A importância do profissional da área fiscal frente às novas tecnologias da escrituração fiscal digital. Revista Organizações e Sociedade - Multidisciplinar, Iturama (MG), v. 4, n. 1, pág. 36-46.

SEBOLD, M.; SCHAPPO, C.; PIONEIRO, LN; PIONEIRO, JJM (2012). Evolução da contabilidade brasileira: do governo eletrônico ao sistema público de escrituração digital – SPED. Revista Enfoque: Reflexão Contábil, v. 31, n. 2.

VASCONCELOS, E. (2023). EFD-Reinf: O que é essa obrigação, e quem deve entregar? Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/efd-reinf-o-que-e-essa-obrigacao-e-quem-deve-entregar/> Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS CEGAS

Ariane Oliveira de Almeida¹, Maryellen Teresa da Silva², Ma Adalgisa Cristina Marques Boni³

RESUMO

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega constituem o foco desta pesquisa, cujo tema se refere ao conhecimento das práticas educativas e adaptações curriculares necessárias para a efetivação da inclusão na escola regular. O objetivo foi investigar como uma Instituição para cegos, no interior do Estado de São Paulo, auxilia no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, tendo em vista conhecer como estes se preparam para o atendimento desse público. A metodologia utilizada foi de campo, com análise descritiva e qualitativa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e após a aprovação, os participantes responderam um questionário sobre o trabalho que realizam com as crianças cegas. Os resultados apontaram que para ocorrer a inclusão escolar, os profissionais da educação precisam se capacitar, visando o atendimento das necessidades específicas dos alunos.

Palavras-chave: desenvolvimento, aprendizagem, cegueira.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar um estudo sobre a aprendizagem e a alfabetização de alunos cegos, trazendo à tona a vertente de como disponibilizar procedimentos, metodologias e recursos didáticos especializados para estes educandos, sobretudo, abordando assuntos referentes a cegueira, visto que ela é a perda total da visão do indivíduo, isto é, “a redução da acuidade visual central (nenhuma percepção de luz), ou redução do campo visual dos olhos” (BRASIL, 1995).

Brasil (1995), compreende a cegueira como a total perda da percepção de luz em um ou ambos os olhos, sendo assim, essa dificuldade visual impacta no desenvolvimento do indivíduo, sendo importante realizar o diagnóstico nos anos iniciais, para que sejam minimizadas ou evitadas as consequências da deficiência visual no desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança.

A cegueira pode ser de nascença ou adquirida, todavia, quando é diagnosticada a família da criança ou do jovem deve ser orientada sobre como fazer parte de um programa de estudos, que é oferecido no sistema regular de escolas especiais, pois as pessoas cegas necessitam de atendimento diferenciado.

¹ Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL).

² Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL).

³ Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL).

De acordo com o Censo Brasileiro de 2010 e dos dados revistos pelo IBGE no final de 2017, a deficiência visual abrange uma população estimada em 45.606.048 milhões de pessoas. A cartilha do Censo de 2010, complementa que deste total de pessoas, 1,6 % são totalmente cegas, 7,6 % são totalmente surdas e 1,62 % não conseguem se locomover. (CARTILHA DO CENSO, 2010).

O aprendizado das crianças cegas, após a implantação do processo de inclusão nas escolas, se tornou algo que merece ser estudado, tendo em vista a permanência desse público no ensino regular. Segundo Carneiro (2008), a inclusão contribui para a igualdade de oportunidades a todos, a fim de que cada um possa fazer suas próprias escolhas, e assim, construir sua identidade pessoal e social. Dessa forma, a Educação Inclusiva consiste em um conjunto de processos educacionais que garantem o ensino para todos, permitindo o acesso, a participação e a permanência dos alunos nesse espaço, visto que os sistemas educacionais inclusivos possuem o compromisso de desenvolver as capacidades dos alunos, por meio de estratégias e ações adequadas às necessidades de cada um, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e qualidade de vida. Portanto, Cunha (2012, p. 11), complementa:

Tanto o ensino regular e a instituição especializada, visam o desenvolvimento do aluno com necessidade especial e ambas tendem a contribuir para a sua formação e crescimento, complementando-se mutuamente. Assim, o sujeito principal desse processo, o educando, estará ganhando com essa junção, cada uma com sua especificidade e objetivos próprios.

O ensino inclusivo oportuniza aos professores a possibilidade de interagirem com os alunos que possuem algum tipo de deficiência, sendo necessário a atualização de suas habilidades para trabalharem com este público. O planejamento e a forma de conduzir a aula ocorre por meio da cooperação e apoio da escola como um todo, trazendo melhorias nas habilidades do educador com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos, sendo um importante valor social da igualdade, pois o ensino inclusivo é um direito básico de qualquer cidadão que restringe o preconceito, trazendo a garantia de que os alunos com deficiência sejam participantes e colaboradores da sociedade vigente. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Na área da educação, as adaptações curriculares devem ter a finalidade de enriquecer os processos de aprendizagem do aluno, sendo assim, a educação inclusiva implica uma maior flexibilidade para que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino. Todavia, este currículo escolar, precisa ter uma visão significativa, a qual trará posteriormente um avanço na educação para todos, com todos e para cada um, de maneira ampla e flexível. (BRASIL, 2005).

As adaptações curriculares são divididas em dois tipos, sendo elas as de pequeno porte e as de grande porte. As primeiras são realizadas pelo professor, por meio de modificações no currículo visando a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A segunda envolve atribuições e competências de diferentes instâncias da sociedade, principalmente das administrativas superiores. (BRASIL, 2000 b).

Diante destes pressupostos, os objetivos traçados neste estudo são: levantar teorias sobre a deficiência visual, visando caracterizar e conhecer as formas de aprendizado dos cegos; investigar como uma Instituição para cegos, do interior do Estado de São Paulo, auxilia no processo de aprendizagem acadêmica das crianças em fase de alfabetização e verificar a formação dos docentes da referida Instituição, tendo em vista conhecer como estes se preparam para o atendimento desse público.

2. METODOLOGIA

Devido à abrangência deste tema, a pesquisa foi do tipo transversal, com metodologia qualitativa; sendo que a investigação ocorreu em uma instituição especializada em tratamento de cegos do município de Americana – estado de São Paulo.

Inicialmente, as pesquisadoras entraram em contato com a direção da instituição, com a finalidade de apresentar os objetivos da pesquisa e pedir licença para realizar o estudo com os professores que trabalham com os cegos. Mediante a aceitação do convite, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas Einstein de Limeira (CEP), sendo aprovado e atendendo à Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e Resolução Complementares. Após a análise e deferimento do termo de aceite por parte do comitê com parecer CEP nº 6.054.780, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue aos participantes e na sequência ocorreu o preenchimento dos questionários.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário elaborado pelas pesquisadoras, com questões sobre as seguintes temáticas: formação do profissional, o tipo de trabalho que ele realiza na instituição, recursos utilizados para trabalhar com os cegos, como os cegos são alfabetizados, que ligação a instituição possui com as escolas de ensino regular e como são as orientações realizadas aos pais das crianças assistidas pela instituição. Fizeram parte da pesquisa 3 profissionais da área da educação que possuem graduação de Pedagogia, Letras, Psicopedagogia, Educação Especial, cursos em Instituições e

outras especializações, nomeados neste estudo como: Professores A, B e C, para melhor compreensão da análise das respostas e preservando a identidade de cada participante. As perguntas realizadas estão apresentadas em uma tabela, subdividida conforme as categorias estabelecidas para a análise, proporcionando assim, uma melhor visualização e descrição dos dados.

Tabela 1 – Questionário para Professores

Categoria	Questões do questionário
I – Aspectos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança cega.	2. Quais recursos são necessários para o dia a dia do estudante cego? 3. Como é realizada a avaliação do deficiente visual? 4. Qual a maior dificuldade que os alunos cegos possuem no momento da aprendizagem escolar? 5. Como os deficientes visuais aprendem os conteúdos escolares?
II – O papel da Instituição e a sua interligação com o Ensino Regular.	6. Que tipo de trabalho a Instituição realiza com os cegos e os deficientes visuais? 7. Na Instituição, quantos alunos são atendidos por horário? 8. Que tipo de tecnologia assistiva é utilizada com os alunos cegos? 9. A Instituição promove alguma formação especializada para funcionários? Quais? 10. Como são feitas as orientações, aos pais, com relação aos resultados dos atendimentos oferecidos? 11. Quem realiza esse trabalho? Que métodos são utilizados? 12. No ensino regular existem adaptações curriculares para os alunos cegos? Quais? 13. Que ligação a Instituição possui com as escolas de ensino regular?

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados segue a abordagem qualitativa, visando interligar a teoria levantada inicialmente, com a prática da instituição participante do estudo. Para o relato das informações os assuntos foram divididos em duas categorias: I – Aspectos que contribuem para o processo de ensino – aprendizagem e desenvolvimento da criança cega e II - O papel da Instituição e a sua interligação com o Ensino Regular.

3.1 Aspectos que contribuem para o processo de ensino – aprendizagem e desenvolvimento da criança cega

Pergunta 2 – Com relação aos recursos necessários para o aprendizado do estudante cego, quais recursos são necessários?

Professor B - *“a intervenção precoce = estimulação sensorial; ensinando os básicos: toque, cheiro, paladar (5 sentidos); coordenação motora grossa: deitar, levantar, engatinhar, equilíbrio e andar; educação: lateralidade (coordenação motora espacial); ceta Braille; lousa Braille; máquina Braille; notebook; reabilitação: áudio, livros e scanner de voz.”*

Brasil (2005), diz que quando se fala em Educação Inclusiva, implica-se em uma maior flexibilidade para que todos os alunos obtenham as competências básicas através de materiais, estratégias de ensino, horários e aprendizagem.

Pergunta 3 – Quando se trata de um aluno com deficiência visual de que maneira ele pode ser avaliado?

Professor C – *“ao tratarmos sobre um cronograma da Instituição, a pessoa chega ao serviço social, apresenta laudo médico condizente e ainda passa pelos profissionais de Psicologia e Pedagogia. Neste último, é feita avaliação de acuidade visual.”*

Silva (2010) *apud* Brasil (2023, p. 1-2), diz que, no caso das avaliações é necessário desenvolver a percepção tátil, com a finalidade de contribuir para a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Dessa forma, se torna relevante que o professor busque estratégias diferenciadas que estimulem todos os sentidos do aluno cego com prova em Braille e oral, apresentações de seminários e portfólios.

Pergunta 4 – Quais fatores interferem no processo de ensino aprendizagem do aluno cego?

Professor C – *“podem ser vários fatores: falta de material adaptado (principalmente em Braille), falta de acessibilidade na mobilidade, falta de conscientização da equipe escolar, alunos e familiares.”*

Brasil (2004), diz que, cabe às Instituições trabalharem com estratégias que promovam o interesse do aluno em frequentar as aulas regularmente, ou seja, se planejar para garantir o acesso à aprendizagem.

Pergunta 5 – Em relação aos conteúdos escolares, como esses alunos se desenvolvem? Há algum método que os auxilia?

Professor A – *“eles aprendem o Braille para a escrita e leitura e nas aulas o professor utiliza a linguagem verbal para ensiná-los, junto com a acompanhante de sala com áudio descrição, contudo utiliza-se também adaptações curriculares.”*

De acordo com Brasil (2008), a estimulação do aluno inicia-se com o Braille, sendo um aprendizado que exige as habilidades motoras dos alunos, de modo que adquiram flexibilidade de punho e agilidade nos movimentos dos dedos.

3.2 O papel da Instituição e a sua interligação com o Ensino Regular

Pergunta 6 – A Instituição tem o papel primordial para o desenvolvimento das crianças. Que tipo de trabalho é utilizado com eles?

Professor B – *“instrumentalizar usuários de acordo com suas necessidades, realizando adaptações em materiais pedagógicos, trabalhando a estimulação na intervenção precoce para iniciar com o aprendizado do Braille.”*

Brasil (1995), diz que, é importante a inclusão de profissionais capacitados junto aos cegos, para favorecer sua independência, sua autoconfiança e integração social, com atividades de vida diária para atender as ações de rotina do portador.

Pergunta 7 – Com relação aos atendimentos, qual o tipo de distribuição de horários entre os alunos?

Professor A – *“os atendimentos acontecem semanalmente por 1 hora, com cerca de 15 usuários por semana e de forma individualizada.”*

De acordo com Brasil (2005), é importante a flexibilidade para que todos os alunos obtenham as competências básicas, exercendo seu direito, através de alternativas para situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino.

Pergunta 8 – A Tecnologia Assistiva, é de extrema importância para autonomia dos cegos. Pensando nisso, quais são os recursos utilizados pela Instituição?

Professor C – *“além da impressão em Braille, atualmente a impressão em 3D, mostrou-se muito promissora, sendo assim, o domínio da Informática é indispensável, através de leitores de tela, pois essas pessoas têm a oportunidade de pesquisarem e redigirem seus trabalhos.”*

De acordo com Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva é um tipo de tecnologia de extrema importância e é a favor da acessibilidade e da inclusão da pessoa cega, visando uma vida independente e mais fácil para as atividades do cotidiano.

Pergunta 9 – Em relação a formação especializada dos docentes, há treinamentos especializados para a capacitação profissional?

Professor A – *“a Instituição busca cursos para aprimoramento dos funcionários e os pedagogos chegam na Instituição sem especialização em cegos e baixa visão, então ele aprende na prática e com os cursos específicos.”*

Stainback; Stainbaick (1999), dizem que o ensino inclusivo proporciona a oportunidade aos professores de como agir e interagir com os alunos, sendo assim, é proporcionado aos professores atualização de suas habilidades para trabalhar com este público.

Pergunta 10 – As orientações a família são muito importantes para o melhor desempenho dos alunos, dessa forma, como é feita essa orientação?

Professor A – *“na intervenção precoce, os pais participam juntos dos atendimentos para aprender e aplicar em casa. Esse acompanhamento acontece até a alfabetização. Além de reuniões semestrais com as evoluções do aluno, mas os pais podem solicitar uma reunião quando quiserem.”*

De acordo com Brasil (2000 a), é importante a ajuda e participação da família para contribuir na estimulação do cego, pois tudo é um trabalho em conjunto para aprimorar cada vez mais as potencialidades do indivíduo.

Pergunta 11 – A alfabetização é um dos principais processos para o desenvolvimento do aluno, sendo assim, como os alunos cegos aprendem?

Professor A – *“existem alguns pré-requisitos necessários para iniciar a alfabetização, antes disso é necessário que o aluno adquira algumas habilidades táteis que contribuirá no processo de alfabetização, o professor da escola regular é orientado por mim em todo processo. É importante dizer que o docente deve aprender o Braille para que ele consiga orientar o aluno. Eu utilizo o método fônico, porque fica mais rápido e adaptativo ao Braille, porém antes do fônico utilizo o método sintético que é o alfabeto em si”.*

De acordo com Brasil (1998), para que os alunos possam ter uma alfabetização com bons resultados, é pertinente uma boa preparação e dedicação da comunidade escolar, além do apoio adequado com recursos especializados.

Pergunta 12 – As adaptações curriculares, são pertinentes para a aprendizagem do aluno, sendo assim, quais as adequações necessárias?

Professor B – *“adaptações, PPP e nas atividades pedagógicas, porém que sejam funcionais para os alunos.”*

Brasil (2000 b), diz que, na divisão das adaptações curriculares, as de pequeno porte são realizadas pelo professor da sala de aula, a fim de realizar modificações no currículo e as de grande porte, envolvem atribuições e competências de diferentes instâncias da sociedade.

Pergunta 13 – A relação entre a escola regular e a Instituição, faz com que o processo de ensino aprendizagem do aluno seja significativo. Diante do exposto, quais as conexões necessárias?

Professor C – *“por meio dos órgãos da educação. Fazemos visitas escolares e os educadores também vem à Instituição para terem os conhecimentos necessários.”*

De acordo com Cunha (2012), esses dois ambientes visam o desenvolvimento do aluno e tendem a contribuir para sua formação e crescimento, contribuindo assim, para a igualdade de oportunidades do cego, desenvolvendo suas capacidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a referida pesquisa conclui-se que o atendimento especializado, a Tecnologia Assistiva e as adaptações curriculares colaboram para o processo de ensino aprendizagem das crianças cegas, mas para isso é importante que exista união da tríade: Instituição, escola regular e família, havendo a compreensão das necessidades, desafios e potenciais das pessoas cegas, contribuindo significativamente para a melhoria de suas vidas. Este estudo foi essencial para verificar e compreender o trabalho dos profissionais que lidam com os cegos em situação de aprendizagem, enfatizando aspectos relevantes para promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o bem-estar dessas pessoas, além de impulsionar avanços na área da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. Apostila tecnologia e educação. Rio Grande do Sul, p. 2, 2017. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/tecnologia-assistiva-nas-escolas-apostila01.pdf>. Acesso em: 11. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, área da deficiência visual. Livro MEC. Brasília, p. 17, 49 – 51, 1995. Acesso em: 29. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Livro parâmetros curriculares nacionais. Brasília, p. 33 – 57, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/PCN%20adapta%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 29. Mai. 2023

BRASIL a, Ministério da Educação. Deficiência visual. Revista Integração. Brasília, p. 05 - 74. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 21. Fev. 2023

BRASIL b, Ministério da Educação. Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Cartilha projeto escola viva. Brasília, p. 8, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 16. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. A escola, programa educação inclusiva: direito à diversidade. Revista Educação Inclusiva. Brasília, p. 15, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 10. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Ensaaios pedagógicos. Revista construindo escolas pedagógicas. Brasília, p. 10, 82 – 83, 2005. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 12. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Artigo MEC. Brasília, p. 1-2, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 17. Mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações para professores de estudantes cegos. Pró -reitoria de graduação. Bahia, p. 1 – 2, 2023. Disponível em:
<https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20Alunos%20Cegos.pdf>. Acesso em: 15. Mai. 2023

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns. Livro Educação Inclusiva. São Paulo, p. 29 – 32, 2008. Acesso em: 10. Mai. 2023.

CARTILHA DO CENSO. Pessoas com deficiência. Brasília, p. 5, 6 e 7, 2010. Disponível em:
<https://inclusao.ena.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 07. Mar. 2023

CUNHA, N. da S. Instituições especializadas e escolas regulares: andando juntas para um desenvolvimento totalitário de educandos com necessidades educacionais especiais. Artigo Editora Realize. Piauí, p. 11, 2012. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/f4fdc843915287bb2df95085fed83381_1973.pdf. Acesso em: 10. Mai. 2023

STAINBACK, S.; STAINBACK W. Inclusão um guia para educadores. Livro colaboradores. Porto Alegre, p. 24 – 29, 1999. Acesso em: 10. Mai. 2023

TÉCNICAS FREINET E PROCESSOS FORMATIVOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: REFLEXÕES DERIVADAS DE UM ESTUDO

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro¹, LIMA, Elieuzza Aparecida de², DAVID, Gabriela Pavan³

RESUMO

Este texto condensa reflexões decorrentes de resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida junto à Unesp de Marília, objetivando explicitar como as técnicas de trabalho pedagógico criadas por Célestin Freinet (1896-1966) podem mobilizar e sofisticar condições para a atividade infantil de forma que as funções psíquicas superiores atinjam níveis mais elevados na consciência humana. A pesquisa envolveu revisão de literatura, aproximando princípios da Teoria Histórico-Cultural a fundamentos da Pedagogia Freinet. Nesta exposição, abordamos as contribuições das Técnicas Freinet para os processos formativos desenvolvidos na Educação Infantil e seus impactos no processo de humanização de bebês, crianças e adultos. Os resultados apontam que as proposições com a Pedagogia Freinet mobilizam, de maneira exitosa, a atividade da criança, possibilitando o desenvolvimento das qualidades especificamente humanas a partir de processos formativos verdadeiramente emancipados. Apreendemos que as ideias desse pedagogo, mesmo um século depois, apresentam profundidade teórica-prática-metodológica capaz de alargar as possibilidades de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Humanização; Educação Infantil; Técnicas Freinet;

INTRODUÇÃO

Esta exposição ampara-se nos resultados obtidos com a pesquisa de mestrado denominada “*O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet*” e envolve aspectos do estudo para propor discussões sobre as contribuições das Técnicas Freinet nos processos de ensino na escola da infância. Aproximadamente ao longo de uma década, a pesquisadora, que atuou como Professora das Redes particular e pública de um município do centro-oeste Paulista, teve a oportunidade de vivenciar os desafios da prática docente em turmas da Educação Infantil com crianças menores de 6 anos.

A partir de suas experiências como docente, diversas inquietações emergiram - especialmente as relacionadas às práticas pedagógicas, processos formativos na infância e dinâmicas das relações – e impulsionaram-na em busca por embasamento teórico para melhor compreender e encaminhar os fenômenos observados mediante sua prática com bebês e crianças pequenas.

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências/ Marília/SP.

² Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências/ Marília/SP.

³ Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências/ Marília/SP.

Assim, objetivando compreender, sob a ótica teórico-científica, como engendram os processos relacionados ao desenvolvimento das qualidades especificamente humanas na infância, a pesquisadora se lançou ao seguinte problema de pesquisa: *considerados como conteúdo e metodologia de trabalho pedagógico, os Cantos de Trabalho de Freinet comportam a atividade de professores e crianças, tendo em vista o desenvolvimento do autocontrole da conduta da Educação Infantil?* Com a intenção de respondê-lo, dedicou-se na pesquisa a elaborar discussões perseguindo o objetivo de *explicar, sob o prisma teórico, como os Cantos de Trabalho de Freinet possibilitam a atividade de professores e crianças, mobilizando e desenvolvendo em patamares superiores as qualidades psíquicas, mais especificamente o autocontrole da conduta.*

Os processos educativos, vivenciados nos primeiros momentos da vida humana, desenvolvidos já no seio familiar e também nas instituições de Educação Infantil são os responsáveis por motivar o desenvolvimento cultural da pessoa (Mukhina, 1996). A partir dessa compreensão, afirmamos que nesse período da vida são iniciados os processos sociais motivadores da origem e aperfeiçoamento das qualidades psíquicas responsáveis pela formação das marcas do humano em cada sujeito (Pino, 2005).

Amparamos nesta assertiva para atribuir ao profissional da escola infantil – especialmente, o que exerce o papel docente-, a função de conduzir nas máximas possibilidades os processos formativos que conduzem ao desenvolvimento pleno das qualidades psíquicas humanas. Alicerçados no conhecimento teórico-científico, como um meio de possibilitar a ampliação das qualidades tipicamente humanas nas crianças com as quais atua, este profissional é, para tanto, sujeito responsável por planejar, organizar, desenvolver, refletir e avaliar as proposições formativas com intuito de viabilizar o propósito de ensino humanizador desde a infância.

Acerca dessa questão, Mello (2012, p. 366, grifo nosso) ressalta que “[...] o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, *aprende a ser humano* nas relações sociais de que participa como sujeito ativo”. Diante dessa asserção e, pautados nas diretrizes da Teoria Histórico-Cultural (THC), explicitamos que o desenvolvimento humano, de natureza histórico e social, se engendra essencialmente nas relações as quais o sujeito participa, tendo a cultura como fonte das qualidades humanas (Leontiev, 1978).

Desse modo, na escola da infância, as propostas mobilizadas pela ação docente podem ou não possibilitar experiências motivadoras de processos formativos. As técnicas de trabalho pedagógico (*aula passeio, Livro da Vida, Jornal escolar, álbuns da turma, correspondência interescolar, Cantos de Trabalho*, dentre outras) criadas e praticadas por Célestin Freinet (1896-1966) favorecem uma dinâmica motivadora

da atividade infantil e docente. A prática educativa fundada nessa perspectiva teórico-prático-metodológica corrobora para uma ação docente consciente e contribui com processos formativos mais emancipados na escola da infância.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do objetivo proposto para a pesquisa, realizou-se revisão de literatura e estudo dos elementos teóricos que alicerçam a Pedagogia Freinet e Teoria Histórico-Cultural – produções científicas de Liev Semionovich Vigotski (1896-1934), seus colaboradores (psicólogos russos) e pesquisadores contemporâneos que se dedicam a aprofundar os estudos nesta vertente da Psicologia.

O aprofundamento de leituras para compreender os princípios norteadores de ambas as teorias possibilitou a ampliação dos elementos relacionados à temática e corroborou para a composição das reflexões efetivadas ao longo do estudo. A revisão da literatura foi empreendida na primeira etapa da pesquisa, na qual foram realizadas consultas em bases de dados digitais como, por exemplo, ao Catálogo Athena da Universidade Estadual Paulista – Unesp, para a identificação, reunião e sistematização de livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses que compusessem os fundamentos científicos da investigação.

Conforme destacado, o estudo qualificou-se como teórico, pois ancorou-se em ações bibliográficas. Porém, ao mesmo passo que foram efetivadas revisões de literatura, sistematizações e aprofundamento de leituras, a pesquisadora, como professora atuante em turmas de crianças da Educação Infantil, “[...] ao mesmo tempo inserida na realidade que está estudando [...]” (Lüdke; André, 1986, p. 57) motivou discussões inspiradas nas vivências decorrentes de seu trabalho.

Consonante a assertiva supracitada, Martins (2015) afirma que a apropriação do conhecimento demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno em sua essência. Assim, nesta pesquisa, o conjunto de ações empreendidas e as discussões efetivadas proveu de conhecimentos teóricos com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet e práticos a partir da experiência docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos, inicialmente, os contributos da revisão bibliográfica para o embasamento teórico das reflexões engendradas na pesquisa. Apresentamos autores contemporâneos que se debruçam a compreender os pressupostos que sustentam o aporte teórico eleito para esta pesquisa (THC e Pedagogia Freinet), essencialmente na compreensão da infância como momento excepcional para a formação das qualidades típicas do gênero humano (Pino, 2005).

O engendramento dos estudos reunidos explicita a infância como momento de especial importância da vida humana, em que são suscitadas novas necessidades humanizadoras, provocadoras de inúmeras aprendizagens e tornam-se possíveis, mediante processos de ensino exitosos (Lima, 2001; 2005). Os estudos também sinalizam como fundamental o trabalho docente (emancipado) nos processos formativos que perpassam a Educação Infantil (Lima, 2001; 2005).

Ao encontro dessas assertivas, Pasqualini (2006; 2014) discorre sobre a complexa relação entre ensino e desenvolvimento na infância. Para isso, apresenta as especificidades do trabalho voltado à infância partindo de amplos conceitos que englobam: desenvolvimento psíquico, atividade da criança e ensino. As discussões efetivadas nesses estudos ampararam nossas argumentações acerca das peculiaridades do desenvolvimento na infância, bem como na reflexão sobre a atividade docente nos processos formativos, principalmente os relacionados à formação e desenvolvimento das qualidades psíquicas nas crianças.

Ribeiro (2009), em acréscimo, discute as relações sociais na escola de Educação Infantil à luz dos elementos científicos da Teoria Histórico-Cultural. Com efeito, pensamos, em nossa pesquisa, na dinâmica das relações que se instauram no contexto educativo (adulto-criança; criança-criança), uma vez que este princípio é crucial nos processos formativos observados sob a ótica dos pilares que amparam a prática com a Pedagogia Freinet: cooperação, trabalho, livre expressão e afetividade.

Para fundamentar teoricamente nossas reflexões sobre a prática com a Pedagogia Freinet, pautamo-nos na produção de Ribeiro (2004). Aprimoramos a ideia de aproximações dos pensamentos de Freinet e Vygotski a partir da assertiva de que as ideias de Freinet se harmonizam às diretrizes teóricas da Teoria Histórico-Cultural. Em complemento, refletimos sobre a relação entre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento nos processos formativos que se desenvolvem desde o início da vida, especialmente na escola.

Nessa direção, defendemos que as técnicas de trabalho pedagógico Freinetianas se apresentam como uma possibilidade de práticas conscientes e emancipadoras desde o início dos processos de

desenvolvimento cultural do sujeito. Sobre a criança ser sujeito de sua própria aprendizagem, Lima e Akuri (2017, p. 115) alegam que “[...] na escola, esse envolvimento da criança nos exige ações pedagógicas intencionais e conscientes, que provoquem situações nas quais ela possa se envolver ativamente, aprender e se desenvolver”.

Assim, a prática com as Técnicas Freinet (1976) na escola da infância, ancoram-se na perspectiva de um trabalho educativo sólido, dirigido à criação de novas necessidades humanizadoras que possibilitam a emancipação tanto de adultos como de crianças. É possível depreender uma aproximação de Freinet (1976) aos conceitos da Teoria Histórico-cultural (Leontiev, 1987), a partir da máxima de que a criança precisa ocupar um lugar privilegiado nas relações sociais das quais participa, tendo a oportunidade de aprender e desenvolve-se de maneira plena e harmônica.

A dinâmica proporcionada pela prática com as Técnicas Freinet na escola de Educação Infantil, cria condições favoráveis para que os sujeitos (crianças e adultos) se envolvam integralmente nas propostas, se apropriem dos elementos da cultura humana, estabeleçam relações harmônicas e se constituam efetivamente como sujeitos conscientes de sua atividade no mundo. Em complemento, Freinet (1979, p. 66-67) teoriza que o trabalho docente precisa contemplar “a atividade pessoal criadora, o esforço requerido para satisfazer o desejo de curiosidade, a sede de conhecimentos e de pesquisas”. O argumento expressado por Élise Freinet (companheira de vida e trabalho de Freinet) assinala a necessidade de a criança verdadeiramente ocupar um lugar ativo nas relações que estabelece com o mundo, em especial na escola, sendo protagonista em seu processo de formação.

Sampaio (2002) afirma que as propostas de Freinet possibilitam efetivamente um trabalho educativo dirigido à plenitude do ser. As crianças, na concepção Freinetiana, são capazes de envolverem-se em atividades distintas, em desenvolver ações em espaços e tempos diferentes, com ritmos específicos, efetivando escolhas, afirmando suas preferências e interesses. Depreendemos a partir das exposições da autora supracitada que, trabalhar com as técnicas Freinet cria uma atmosfera motivadora do trabalho colaborativo, por meio do qual as crianças aprendem e desenvolvem-se de forma plena. Sobre essa plenitude oferecida com o trabalho com as técnicas, Freinet (1973, p.59) destaca que as crianças “farão o trabalho de que mais gostam, que escolheram. Sentirão, pois, o prazer em assumir responsabilidade em tal tarefa”. Galvão (2003, p. 47) ratifica ao explicitar que as técnicas Freinet possibilitam:

[...] ambiente de liberdade, revigorante e convidativo para as trocas de ideias, informações e experiências. Permite às crianças que cooperem mutuamente, manifestando a integração entre elas para solucionarem algum problema ou mesmo tomar decisões a respeito de um trabalho. (Galvão,

2003, p. 47).

As Técnicas de trabalho pedagógico criadas por Celestin Freinet na década de 1920, na França, ainda nos dias atuais favorecem ações cooperativas na escola e cria condições para que as crianças aprendam por meio da experimentação, da livre expressão e desenvolvam capacidades humanas em níveis cada vez mais sofisticados.

A Pedagogia Freinet parte do princípio da criança em atividade, que opta pelo o que quer fazer e, por essa razão, tem a oportunidade de envolver-se e desenvolver plenamente suas capacidades humanas. Nessa perspectiva didático-pedagógica, o mundo é apresentado à criança (em sua dimensão física, social, emocional e cultural) de forma prazerosa. Isso, pois, corrobora para um pleno e harmônico desenvolvimento humano já no início da vida. Freinet (1979, p. 112) ratifica essa argumentação a destacar que as “[...] condições de trabalho tornam possível um grande interesse [das crianças]: referência ao real e aos elementos da vida, liberdade no quadro de uma organização cooperativa, iniciativa e criação, clima de colaboração”.

A atividade autônoma e livre da criança configura-se como objetivo principal das técnicas de trabalho pedagógico de Celestin Freinet. Essa compreensão em relação às escolhas, interesses, interações, trabalho colaborativo, socialização dos espaços, brincadeiras e materiais, oportuniza à criança meios de, por meio da própria atividade, desenvolver plenamente sua personalidade, perceber o outro em suas necessidades, vontades e desejos e elaborar de maneira mais consciente o seu pensar e agir no mundo. Isso torna-se evidente, a partir do comportamento expressado pelo sujeito (Vygotski, 1995).

Conforme destacado, as contribuições dessas técnicas de trabalho para a Educação Infantil são inúmeras. Freinet (1973, p. 61 grifo nosso), discursa que “[a criança] adquire nesta actividade, por muito nova que seja, a noção da ordem, do domínio de si, da confiança, do amor pelo trabalho executado, do equilíbrio e da paz”. Assim, os processos formativos possibilitados pelas Técnicas Freinet, responsáveis por alargar os conhecimentos e as formas de se relacionar com o mundo, traduzem modos de pensar e agir que promovem o máximo de desenvolvimento das qualidades humanas na infância. Há mais de um século, as Técnicas de trabalho educativo pensadas e colocadas em prática por Freinet (1976) emanam a oportunidade de formarmos sujeitos conscientes da sua existência no mundo desde a mais tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As páginas anteriores expuseram elementos necessários à reflexão de como as Técnicas Freinet impactam positivamente no cenário educacional, especialmente no que se refere aos processos encaminhados na Educação Infantil. Como uma dinâmica de trabalho (Freinet, 1976), as técnicas possibilitam às crianças e adultos (profissionais da docência) a condição de sujeitos ativos e conscientes de sua atividade no mundo. Ansiamos, com os encaminhamentos investigativos expostos, ter contribuído para as discussões no cenário da Educação Infantil em relação à formação de sujeitos plenos. Consideramos que possibilitar o envolvimento nas propostas Freinetianas na Educação Infantil, origina impactos positivos para a formação das qualidades tipicamente humanas nas crianças, capazes de formar personalidades e inteligências cada vez mais harmônicas.

Ao vivenciar bons relacionamentos com a cultura e demais sujeitos, a criança apropria-se e refina os elementos constituintes de sua autonomia. Esse processo torna-se aclarado a partir das escolhas que faz, nas decisões, na solução de conflitos, na gestão do próprio tempo, nos critérios que usa para a seleção dos materiais no processo de criação (Freinet, 1979; Sampaio, 2002; Ferreira, 2003; Ribeiro, 2009). Todos esses elementos são frutos da atividade desenvolvida com as Técnicas Freinet que permitem, à criança, viver relações inteiras com o mundo, tornando-a um sujeito cada vez mais consciente de sua existência.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, G. M. (Org.). Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FREINET, C. Para uma escola do povo. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

_____. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

FREINET, E. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GALVÃO, M. C. A educação infantil: uma proposta de trabalho. In: FERREIRA, G. M. (Org.). Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 43-48.

HUBERT, A. K. A teia do conhecimento. In: FERREIRA, G. M. (Org.). Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 61-72.

LIMA, E. A. de. Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,

Marília, 2001.

_____. Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e Prática. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-128.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S.C; CHAVES, M; LEITE, H.A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural:** método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem Maringá. 2015. p. 29-42.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. 30.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky:** aproximações. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J.C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. Sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico – cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Educação e Humanização:** as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

PINO, A. **As marcas do humano:** às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, A. L. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet:** considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural.** 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Visor. 1995.

TECNOLOGIAS E SOCIALIZAÇÃO: RECURSOS PEDAGÓGICOS NO MELHORAMENTO DA INTERAÇÃO

Everaldo dos Santos Almeida¹, Maria das Dores Campos de Castro², Roberto Max Louzeiro Pimentel³

RESUMO

Este presente estudo tem como abordagem a contribuição das tecnologias como ferramenta pedagógica e facilitadora para os alunos com dificuldade de socialização, além da conscientização sobre as dificuldades de aprendizagem na comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA. A problematização para realização da pesquisa foi a dificuldade na socialização dos alunos em tempos de pandemia. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico e como instrumento da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. A metodologia aplicada neste estudo é de cunho qualitativo com revisão bibliográfica, em que buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão, os principais autores abordados neste trabalho foram: Azevedo (2014), Junqueira (2016), Pereira (2014), Rego (2017), entre outros.

Palavras-chave: Tecnologias Móveis, Recurso Pedagógico, Socialização.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justificou-se pelo interesse em investigar o uso das tecnológicas móveis como estratégia de socialização dos alunos, levando em conta a diversidade encontrada na escola, respeito pelas diferenças, valorização das singularidades com intuito de desenvolver a interação social, e potencializar os alunos com prejuízos na aprendizagem.

Nesse viés, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir a importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico, como facilitador da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. Para isso, os objetivos específicos abordados foram: Destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; promover a socialização como mediação da aprendizagem; e, por fim, contribuir através da socialização a redução das dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo teve como aspecto relevante a experiência da pesquisadora a prática como docente em sala de aula. Com a pandemia excepcionou-se nova prática de ensino, sendo assim, para adequar-se a este formato de ensino surgiram alguns questionamentos: Como podemos continuar atendendo nossos alunos dentro de suas casas e o retorno a sala de aula? e quais estratégias, recursos tecnológicos pode-se utilizar para mediar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades socialização? E como as tecnologias

¹ Professor do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA

² Professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA

³ Professor da Faculdade Anhanguera - São Luís.

podem ser integradas às atividades pedagógicas nesse novo ambiente virtual para contribuir para o desenvolvimento do aluno?

Tais questionamentos nos remetem a importância da utilização de recursos pedagógicos que visem estimular a interação dos alunos tanto dentro quanto fora de sala de aula. Nesse sentido, vale lembrar que, a tecnologia surgiu como ferramenta de suporte no ato de ensinar, e a mesma, por muitas vezes é deixada de lado no cotidiano escolar.

Através da pesquisa, espera-se contribuir para que os profissionais da educação utilizem cada vez mais a tecnologia móvel no ambiente virtual das aulas remotas e no retorno às aulas presenciais pós pandemia. Assim, a metodologia abordada neste artigo é a de Revisão Bibliográfica, onde buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão.

AS TIC'S (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO AMBIENTE ESCOLAR

Na sociedade contemporânea vive-se no mundo permeado de informações inseridas de diversas maneiras nos espaços sociais como: radio, tvs, telefone, internet e entre outros. Todos esses meios eletrônicos favorecem a circulação e integração de informações sobre diversos temas discutidos em sociedade.

Em seu artigo a autora Brandalise (2019, p.15) ressalta a importância das relações sociais que, na sociedade contemporânea são construídas com a utilização de diversos artefatos tecnológicos já mencionados anteriormente dentre eles: os notebooks, tablets, celulares, aliados à flexibilidade de acesso à internet.

A Brandalise (2019, p. 18) destaca ainda que:

“A escola que participa da cultura digital e dialoga com ela assume papel central na formação de estudantes com autonomia para tomar decisões, argumenta em defesa de suas ideias, trabalhar em grupo, atuar de forma ativa e questionadora diante dos acontecimentos das transformações sociais. (BRANDALISE, 2019, p. 18)

A escola como instituição formadora tem um papel fundamental na formação do cidadão. Cidadão este inserido em um mundo cada vez mais digital, exigindo que a escola se prepare e organize para

promover a formação de seu estudante de modo a prepará-lo para exercer sua autonomia através da tomada de decisões e defesa de ideais diante de situações vivenciadas no cotidiano.

Portanto, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ambiente escolar, incorporadas as práticas pedagógicas, por meio da exploração, da mobilidade, da conexão e da multimobilidade permite ao estudante fontes distintas de informação. Essas fontes estabelecem novas relações entre as informações e o conhecimento sistematizado, aquele que emerge das conexões nas redes ou são gerados nas experiências de vida; reconstrói conhecimento representado por meio de múltiplas linguagens e de estruturas não lineares; interagem e trabalham em colaboração com pares e especialistas situados em distintos lugares (BRANDALISE apud IANNONE; ALMEIDA; VALENTE 2016, p.62).

Cabe ressaltar que, as TICs têm papel fundamental nos mais distintos espaços escolares, pois o mundo digital se faz presente no cotidiano de educandos e educadores, requerendo de ambos as competências e conhecimentos, considerando a aplicabilidade de cada ferramenta como instrumento pedagógico relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, oferecendo aos alunos e professores, bem como toda equipe que compõem a escola, informação e formação essencial para se trabalhar o conhecimento sistematizado desenvolvido nos espaços escolares, fundamental para a integração desses alunos em sociedade.

Desse modo, percebe-se a relevância das TIC's tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, como ferramenta de aprendizagem indispensável e que possibilita ao discente socializar e interagir tanto com o professor quanto com seus colegas de turma. Esse recurso pedagógico surge como instrumento principal desse novo modelo de aprendizagem.

A SOCIALIZAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM

A socialização no tocante à educação surge como uma forte aliada dentro do processo de ensino e aprendizagem. A escola contemporânea busca desenvolver em seu processo educativo o crescimento formativo e informativo de seus sujeitos, possibilitando a estes uma formação moral, intelectual e social de seus alunos com dificuldades de socialização, o que tem sido um desafio enfrentado por todos os professores nesse período de pandemia.

Nesse viés, o uso de celulares, tvs, rádios, computadores como instrumentos pedagógicos tem sido fundamental para anular o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não são capazes de aprenderem e se relacionarem com os demais. Discentes que tem a oportunidade de trabalhar o processo de aprendizagem com os mais diversos meios tecnológicos saem da situação de meros expectadores para serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Demo apud Azevedo et al (2014, pag. 232) aborda o modo sobre os quais se dá a educação. Para ele, “há duas vertentes: uma que defende que a educação se dá via fatores externos, então, vinda de fora para dentro; e a outra que vem de dentro para fora”. Concorde-se com o autor, pois o aluno chega à escola com uma vivência social, e escola, como instituição formadora, cabe ao docente estimular o aluno através de diferentes metodologias no ensino remoto, sendo presente o uso dessas ferramentas como meios de promover a socialização.

Para Azevedo et al (2014, p. 25), a cibercultura¹ tem valorizado o conhecimento prévio dos alunos e feito dos espaços virtuais ambiente de trocas de colaboração, construção e de enriquecimento mútuo. Tais possibilidades infindáveis de expressão, ressignificação e aprendizagem, as quais devem ser valorizadas pela escola, uma vez que o aluno de hoje já está inserido no mundo digital, por meio de diferentes aparelhos digitais, dentre eles, o celular, a TV, o computador dentre outros.

Conforme Silva (2018, p. 25), a escola através das TICs deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e possibilitar aos professores alternativas de inserirem o aluno cada vez mais no ambiente virtual, trabalhando a socialização e contribuindo para seu aprendizado. Dessa forma, preparando-os para inseri-los nos mais diferentes espaços sociais, respeitando suas limitações, estimulando e fortalecendo a criatividade interiorizada e exteriorizando através da assimilação dos conteúdos trabalhados dentro e fora de sala de aula, aproveitando assim a capacidade intelectual de cada aluno.

FERRAMENTAS UTILIZADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DIFICULDADE DE SOCIALIZAÇÃO

Com advento das TICs, o processo de ensino e aprendizagem da criança com dificuldade de socialização tem minimizado os obstáculos enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores. A utilização dessas ferramentas como instrumento pedagógico vem modificando o processo de ensino, pois acredita-se que além de promover sua autonomia, permite a esses educandos assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desta forma, concorda-se com Kenski apud Silva (2018, p. 25), quando ele diz: “Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar

¹ Especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

e representar a informação escrita, sonora e visual”. Vale ressaltar que, essas ferramentas também possibilitam interação dos educandos, ajudando-os a se relacionarem com os demais.

Para Silva (2018, p. 28), as TICs são eficazes e ajudam no desenvolvimento escolar, sendo assim, como na educação, se tornam aliadas ao processo de ensino e aprendizado e são inseridas e ajustadas de acordo com o que vai ser aprendido ou atualizado, gerando um crescimento de qualidade e de grande valia para a sociedade.

Atualmente, percebe-se que o uso dessas tecnologias como instrumento que auxilia a criança com dificuldade de socialização surge como parceria na aprendizagem dos educandos, tornando o ambiente de ensino (ambiente virtual) acessível a todos, pois, tanto o ensino como a aprendizagem desses alunos(as) estão permeados com o impacto significativo que as TICs trazem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O autor ressalta que:

“O uso dessas novas tecnologias implica em uma nova forma de pensar agir e aprender. Para que essa educação ocorra, precisa-se usar adequadamente todas essas ferramentas. Essa inovação deve ser ensinada quanto ao seu uso, como proceder em determinados casos, por onde começar, quando ir além e a exploração de outras atividades através do que foi estudado.” (SILVA, 2018, p. 29).

Sendo assim, é importante que professor saiba fazer um bom planejamento ao trabalhar as TICs, seja nas aulas remotas ou em sala de aula, articulando o conteúdo ensinado e os instrumentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento da aula, a fim de promover a aprendizagem do aluno e não apenas estes instrumentos servirem como adereço, sem influenciar significativamente no processo de aprendizagem. Conforme Côloa (2003) no texto descrito abaixo, no contexto escolar.

[...] devem ser integradas nas atividades educativas e diárias dos indivíduos, para que não representem mais uma barreira; se não forem utilizadas progressivamente, menor competência existirá para se encontrarem novas formas de potencializá-las e qualificar; têm como objetivo final contribuir para o aumento da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos; enquadram-se numa filosofia de respostas diferenciadas, colocadas ao dispor dos alunos; suscitam grandes expectativas sobre a inovação e a eficácia das estratégias de intervenção educativa, ao desempenharem, com maior eficácia, algumas tarefas humanas (memória, velocidade de processamento, controle do envolvimento, comunicação, etc.), assumem, em alguns casos, uma função supletiva das capacidades (CÔLOA, APUD PEREIRA E SILVA 2014, p.40).

Assim, o uso dessas tecnologias favorece a socialização dos alunos na aprendizagem, pois as ferramentas digitais mediadas pela prática pedagógica do professor, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, promovendo a integração e participação destes sujeitos dentro e fora do espaço escolar, estimulando-os para a construção e a assimilação do conhecimento de maneira mais prazerosa e significativa.

O uso das TICs como recurso didático tem revolucionado o processo de ensino e aprendizagem de crianças com problemas de socialização, pois sua utilização nas aulas à distância e nas presenciais instiga professores e alunos a um fazer pedagógico inovador, onde ambos constroem o conhecimento, potencializando de modo significativo a interação e integração entre professores e estudantes. A exemplo dessa realidade, temos as aulas *on-line* trabalhadas por estados e municípios durante o período de pandemia.

No discurso das autoras, Veiga & Melo (2016, p. 12), a integração e o uso desses recursos em sala de aula, requer do educador muitas vezes mudanças em suas concepções de ensino, para viabilizar uma nova forma de aprendizagem. O professor precisa se adaptar as novas tecnologias de informação e comunicação, para que sua prática de ensino permaneça atualizada e dinâmica, promovendo diferentes meios de aprendizagem a seus alunos, por meio de formações continuadas.

Segundo Moran apud Veiga & Melo (2016, p.112) “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. O professor como sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem do aluno precisa estar em constante mudança, atento as novas ferramentas pedagógicas que vem surgindo nos últimos anos, para que possa fazer o melhor uso destes instrumentos.

Assim as autoras inferem que com a utilização das TICs nas salas de aulas como ferramentas pedagógicas, os alunos terão oportunidades de reinventar a forma de aprender, pesquisar, criar ligações que os incentivem as novas descobertas e conhecimentos significativos, ou seja, alargando as possibilidades de informações e conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Veiga & Melo (2016, p. 32), a concepção pedagógica das tecnológicas é essencial ao processo de formação docente, transformando o professor em um sujeito ativo e reflexivo em relação a sua prática. Dessa forma, atuando como agente transformador da realidade do educando e de si próprio diante das novas tecnologias.

Neste contexto, percebe-se a relevância do uso das TICs como ferramentas no cotidiano dos alunos com dificuldades de socialização e afetividade e a diferença que elas trazem ao processo de ensino e aprendizagem desses discentes. Acredita-se que os desafios e barreiras a serem vencidas por alunos, professores e a comunidade ainda se faz necessário na busca de um ensino de qualidade, no que tange ao uso das TICs em sala de aula e a formação continuada dos professores, possibilita a aquisição de competências que contribuem e norteiam o direito de aprendizagem da criança com dificuldades de

interação, facilitando o processo de ensino desses sujeitos independente de sua condição física e intelectual. Assim, a inserção do uso das TIC's é relevante no processo educativo como um todo.

Desta forma, cabe ao professor uma reflexão diária de sua prática pedagógica, analisando as competências e habilidades adquiridas em seu processo de formação e de que forma interfere na construção do conhecimento de seus alunos, através de instrumentos metodológicos adequados para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando seus interesses e expectativas.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Segabinazzi (2015, p. 34) relata que, atualmente, a política Nacional de educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva (PNEEEPEI), aprovada em 2008, constitui o documento que referência, em nível nacional, todas as ações de políticas educacionais que tenham por objetivo eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial, considerando suas especificidades.

Contudo, esta pesquisa evidencia-se, por aprimorar nos estudantes com diferentes habilidades, criar situações desafiadoras da aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio lógico, melhorar a coordenação motora fina, a percepção visual e auditiva e ainda potencializar o desenvolvimento humano, contribuindo assim para a inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a importância da socialização.) dentro das aulas remotas, uma vez que são ambientes que requerem bem mais da interação dos alunos. Em entrevista realizada pela revista Extra Classe (2020, p. 3), o professor, filósofo, doutor em educação, pesquisador e novo vice-presidente do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS) Gabriel Grabowski destacou que:

“Não havendo interação não há sociabilidade. A educação é um processo social através da dessa interação. E, justamente esse é o aspecto mais comprometido. Esse é o grande limite que eu vejo que precisa ser apontado. Isso é mais relevante se EaD é ou não importante se ajuda ou não ajuda na educação. Ela tem suas facilidades e vantagens, mas também tem suas fragilidades e limites. O principal é a falta de interação e sociabilidade, por ser uma questão fundamental na educação. Não é a única, mas é fundamental.” (EXTRA, 2020, p.3)

A interação e a socialização estão interligadas e o ensino remoto, bem como outras modalidades de ensino que utilizam-se desta facilidade tecnológica nem sempre ajudam a possibilitar uma maior interação

e socialização dos educandos. Concordamos com os autores Rego, Costa & Fernandes (2017, p. 3) quando eles convergem ao entenderem que:

a incorporação de diferentes tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem acaba criando desafios. Muito se ouve que integrar tecnologias e as diversas mídias existentes ao processo educativo permite que professor e aluno aprendam juntos, servindo-se de recursos tecnológicos em favor de processo de ensino e aprendizagem significativo. No entanto, a perspectiva que se abre no campo educacional, indo do quadro de giz à sala de aula informatizada ou on-line, leva o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios que representa a incorporação desses novos recursos ao cotidiano escolar.

Sendo assim, por mais que o ensino remoto possibilite ao professor recursos para instigar a socialização do aluno, cabe ao mesmo buscar alternativas de engajamento e interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Ao deparar-se com esta nova realidade, cabe ao docente adequar-se ao novo fazer pedagógico, buscando formação que promova sua qualificação quanto ao uso das TIC's em sala de aula e favoreça o processo de aprendizagem de seus alunos, pois para um número significativo de educandos e educadores, o uso das TIC's na sala de aula ainda é uma novidade que precisa ser assimilada e incorporada ao contexto escolar. Em entrevista, Gabriel Grabowski enfatiza que:

O aluno pode até não gostar das aulas e muitas vezes do próprio professor, mas da escola e do convívio institucional ele gosta. E muitas vezes este fator chamado mobilizador-institucional, que o colega faz, que o amigo faz, que o próprio professor faz, quando ele percebe a situação, a tecnologia não nos permite ter essa percepção. Eu não sei se meu aluno está triste, se está preocupado ou qualquer outra coisa, porque essa interação não ocorre. Então esse fator mobilizador, motivador, que em sala de aula a gente consegue fazer e eles conseguem fazer entre si também deixa de existir. Além disso, o isolamento em si e o fato de não se encontrem já afeta. (EXTRA, 2020, p. 4).

Diante disso, o docente se faz parte primordial neste processo, por ser o mediador e também por buscar chamar atenção dos alunos para interagirem com ele e entre si, seja com algum comentário, seja trazendo eles para sua realidade, ou até mesmo instigando-os a contarem suas vivências sobre determinados assuntos.

Dessa forma, a socialização é um processo que não depende apenas do educando, mas sim de como o professor irá guia-lo em seu aprendizado, pois um aluno calado muitas vezes só fala quando é solicitado, porém, este mesmo educando, ao ouvir falar sobre algum assunto em que se assemelhe com sua realidade vai se sentir mais a vontade de interagir com os colegas e com o próprio professor.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa das referências bibliográficas foi realizada utilizando mecanismos de busca da internet onde foram selecionadas algumas publicações relacionadas ao tema e após a triagem dessas publicações. Foram destacados alguns estudos, os quais serviram para nortear esta pesquisa.

Diante do exposto observou-se entre os artigos que a grande maioria dos estudos abordavam a importância do papel do professor durante o processo de socialização desses indivíduos, o que mostra e destaca a relevância do docente dentro do contexto de aulas remotas.

A discussão dos resultados abordou duas etapas: a primeira diz respeito ao papel do professor e sua relevância e a segunda refere-se as dificuldades encontradas dentro das aulas remotas e o quanto isso implica diretamente na falta de socialização dos alunos. Quando trazemos esse cenário para a atual conjuntura, isso só nos mostra a necessidade de nos empenharmos como professores e profissionais em buscar metodologias que instiguem os alunos com dificuldade de socialização a interagirem com os demais.

Como resultado, obtivemos a confirmação da importância do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem e também como mediador deste. E ainda, obtivemos também a relevância de utilizarmos das tecnologias para instigar e facilitar a interação dos alunos.

A partir das inovações tecnológicas, a escola como um espaço de formação e informação precisa adequar-se a esta nova realidade, pois as tecnologias como ferramentas pedagógicas, além de auxiliarem o professor no processo de ensino, tornam as aulas mais atrativas, instigando os alunos a terem uma maior interação e participação nas aulas.

A escola ao fazer uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto da sala de aula, contribui para que os alunos e professores interajam simultaneamente, melhorando de modo significativo a integração e participação dos educandos, contribuindo para a inclusão não só no mundo digital como também no mundo social.

Neste contexto, o uso das TIC's mediadas pelo professor, permitem ao indivíduo com dificuldade de socialização, seja na sala de aula regular ou sala de aula multifuncional, o desenvolvimento de um processo de ensino inovador e dinâmico, onde ambos constroem o conhecimento vivenciado e adquirido em sala de aula.

Desse modo, com esta pesquisa foi possível abordar a dificuldade de socialização dos alunos e ao mesmo tempo contribuir com possíveis mediações que o professor poderá utilizar dentro do ensino remoto. Para isso, os objetivos específicos abordados neste trabalho foram: destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; expor a socialização como elemento facilitador da aprendizagem; e por fim, apresentar a socialização e sua contribuição para a aprendizagem.

Portanto, tem-se um grande desafio a ser vencido por toda a comunidade escolar que é quebrar o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não aprendem e nem conseguem interagir com

os demais, e passam a ser vistos como sujeitos a margem da sociedade. Assim, a escola tem papel fundamental na formação desses sujeitos, de modo a integrá-los nos mais diferentes espaços sociais e científicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana et al. TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas. Revista Educação e Linguagem p.215-236 2014.

BRANDALISE, M. A. As Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paraenses: avaliação de uma política educacional em ação. Uvaranas, Paraná, Brasil. Acesso em 23 de jul. 2021.

BRASIL, Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

COLÔA, J. Tecnologias de informação e comunicação enquanto tecnologias de apoio no âmbito do ensino especial. 2003. Disponível em: <http://www.coloaticnee.educacao.te.pt/>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

EXTRA, Classe. Socialização é essencial na educação. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/06/educacao-socializacao/>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

JUNQUEIRA, Adriana Marinho Rodrigues; SANTOS, Anderson Oramisio. A criança e a construção da leitura e escrita na educação infantil. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/37221/19668>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

LÉVY, P. Cibercultura. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NMJdPBRwBc454dLskcmp5xb/?lang=pt>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

MOSCA, Claudia Regina; GIROTO, Rosimar Bortolini; POKER, Sadao Omote. (org.) As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Oficina. Universitária; São Paulo: cultura. Acadêmica. 2012, 238.p.

PEREIRA, Edina; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues. O uso de Tics como recursos de apoio pedagógico no processo de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton; COSTA, Daniele de Jesus Moreira; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. Tecnologias e educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente para a utilização das TICs em práticas pedagógicas inclusiva. VI CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO- CONEDU, 2017.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões Guizellim. Literatura infantil e desenvolvimento das crianças na educação infantil e no ensino fundamental sob a perspectiva da teoria

histórico-cultural. 2015. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/literatura-infantil-e-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

SILVA, Claudio Gomes da. A importância do uso das TIC's na educação. Revista Científica

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed 08, Vol. 16, pp.49-59, agosto de 2018. Acesso em: 24 de jul. 2021.

SILVA. Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. Rev. Lusófona de Educação no.19. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

SOUSA, Ana Kennya Félix Ribeiro de; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Sousa. Metodologia da pesquisa e elaboração do trabalho de conclusão de curso. São Luís: UEMA/Net, 2011.

VEIGA, Milena dos Santos; MELO, Mara Rúbia Santos. Desafios do professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação. Multimídia on-line. 2016.

TECNOLOGIAS E SOCIALIZAÇÃO: RECURSOS PEDAGÓGICOS NO MELHORAMENTO DA INTERAÇÃO

Everaldo dos Santos Almeida¹, Maria das Dores Campos de Castro², Roberto Max Louzeiro Pimentel³

RESUMO

Este presente estudo tem como abordagem a contribuição das tecnologias como ferramenta pedagógica e facilitadora para os alunos com dificuldade de socialização, além da conscientização sobre as dificuldades de aprendizagem na comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA. A problematização para realização da pesquisa foi a dificuldade na socialização dos alunos em tempos de pandemia. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico e como instrumento da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. A metodologia aplicada neste estudo é de cunho qualitativo com revisão bibliográfica, em que buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão, os principais autores abordados neste trabalho foram: Azevedo (2014), Junqueira (2016), Pereira (2014), Rego (2017), entre outros.

Palavras-chave: Tecnologias Móveis, Recurso Pedagógico, Socialização.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justificou-se pelo interesse em investigar o uso das tecnológicas móveis como estratégia de socialização dos alunos, levando em conta a diversidade encontrada na escola, respeito pelas diferenças, valorização das singularidades com intuito de desenvolver a interação social, e potencializar os alunos com prejuízos na aprendizagem.

Nesse viés, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir a importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico, como facilitador da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. Para isso, os objetivos específicos abordados foram: Destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; promover a socialização como mediação da aprendizagem; e, por fim, contribuir através da socialização a redução das dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo teve como aspecto relevante a experiência da pesquisadora a prática como docente em sala de aula. Com a pandemia excepcionou-se nova prática de ensino, sendo assim, para adequar-se a este formato de ensino surgiram alguns questionamentos: Como podemos continuar atendendo nossos alunos dentro de suas casas e o retorno a sala de aula? e quais estratégias, recursos tecnológicos pode-se utilizar para mediar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades socialização? E como as tecnologias

¹ Professor do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA

² Professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA

³ Professor da Faculdade Anhanguera - São Luís.

podem ser integradas às atividades pedagógicas nesse novo ambiente virtual para contribuir para o desenvolvimento do aluno?

Tais questionamentos nos remetem a importância da utilização de recursos pedagógicos que visem estimular a interação dos alunos tanto dentro quanto fora de sala de aula. Nesse sentido, vale lembrar que, a tecnologia surgiu como ferramenta de suporte no ato de ensinar, e a mesma, por muitas vezes é deixada de lado no cotidiano escolar.

Através da pesquisa, espera-se contribuir para que os profissionais da educação utilizem cada vez mais a tecnologia móvel no ambiente virtual das aulas remotas e no retorno às aulas presenciais pós pandemia. Assim, a metodologia abordada neste artigo é a de Revisão Bibliográfica, onde buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão.

AS TIC'S (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO AMBIENTE ESCOLAR

Na sociedade contemporânea vive-se no mundo permeado de informações inseridas de diversas maneiras nos espaços sociais como: radio, tvs, telefone, internet e entre outros. Todos esses meios eletrônicos favorecem a circulação e integração de informações sobre diversos temas discutidos em sociedade.

Em seu artigo a autora Brandalise (2019, p.15) ressalta a importância das relações sociais que, na sociedade contemporânea são construídas com a utilização de diversos artefatos tecnológicos já mencionados anteriormente dentre eles: os notebooks, tablets, celulares, aliados à flexibilidade de acesso à internet.

A Brandalise (2019, p. 18) destaca ainda que:

“A escola que participa da cultura digital e dialoga com ela assume papel central na formação de estudantes com autonomia para tomar decisões, argumenta em defesa de suas ideias, trabalhar em grupo, atuar de forma ativa e questionadora diante dos acontecimentos das transformações sociais. (BRANDALISE, 2019, p. 18)

A escola como instituição formadora tem um papel fundamental na formação do cidadão. Cidadão este inserido em um mundo cada vez mais digital, exigindo que a escola se prepare e organize para

promover a formação de seu estudante de modo a prepará-lo para exercer sua autonomia através da tomada de decisões e defesa de ideais diante de situações vivenciadas no cotidiano.

Portanto, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ambiente escolar, incorporadas as práticas pedagógicas, por meio da exploração, da mobilidade, da conexão e da multimobilidade permite ao estudante fontes distintas de informação. Essas fontes estabelecem novas relações entre as informações e o conhecimento sistematizado, aquele que emerge das conexões nas redes ou são gerados nas experiências de vida; reconstrói conhecimento representado por meio de múltiplas linguagens e de estruturas não lineares; interagem e trabalham em colaboração com pares e especialistas situados em distintos lugares (BRANDALISE apud IANNONE; ALMEIDA; VALENTE 2016, p.62).

Cabe ressaltar que, as TICs têm papel fundamental nos mais distintos espaços escolares, pois o mundo digital se faz presente no cotidiano de educandos e educadores, requerendo de ambos as competências e conhecimentos, considerando a aplicabilidade de cada ferramenta como instrumento pedagógico relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, oferecendo aos alunos e professores, bem como toda equipe que compõem a escola, informação e formação essencial para se trabalhar o conhecimento sistematizado desenvolvido nos espaços escolares, fundamental para a integração desses alunos em sociedade.

Desse modo, percebe-se a relevância das TIC's tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, como ferramenta de aprendizagem indispensável e que possibilita ao discente socializar e interagir tanto com o professor quanto com seus colegas de turma. Esse recurso pedagógico surge como instrumento principal desse novo modelo de aprendizagem.

A SOCIALIZAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM

A socialização no tocante à educação surge como uma forte aliada dentro do processo de ensino e aprendizagem. A escola contemporânea busca desenvolver em seu processo educativo o crescimento formativo e informativo de seus sujeitos, possibilitando a estes uma formação moral, intelectual e social de seus alunos com dificuldades de socialização, o que tem sido um desafio enfrentado por todos os professores nesse período de pandemia.

Nesse viés, o uso de celulares, tvs, rádios, computadores como instrumentos pedagógicos tem sido fundamental para anular o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não são capazes de aprenderem e se relacionarem com os demais. Discentes que tem a oportunidade de trabalhar o processo de aprendizagem com os mais diversos meios tecnológicos saem da situação de meros expectadores para serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Demo apud Azevedo et al (2014, pag. 232) aborda o modo sobre os quais se dá a educação. Para ele, “há duas vertentes: uma que defende que a educação se dá via fatores externos, então, vinda de fora para dentro; e a outra que vem de dentro para fora”. Concorde-se com o autor, pois o aluno chega à escola com uma vivência social, e escola, como instituição formadora, cabe ao docente estimular o aluno através de diferentes metodologias no ensino remoto, sendo presente o uso dessas ferramentas como meios de promover a socialização.

Para Azevedo et al (2014, p. 25), a cibercultura¹ tem valorizado o conhecimento prévio dos alunos e feito dos espaços virtuais ambiente de trocas de colaboração, construção e de enriquecimento mútuo. Tais possibilidades infindáveis de expressão, ressignificação e aprendizagem, as quais devem ser valorizadas pela escola, uma vez que o aluno de hoje já está inserido no mundo digital, por meio de diferentes aparelhos digitais, dentre eles, o celular, a TV, o computador dentre outros.

Conforme Silva (2018, p. 25), a escola através das TICs deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e possibilitar aos professores alternativas de inserirem o aluno cada vez mais no ambiente virtual, trabalhando a socialização e contribuindo para seu aprendizado. Dessa forma, preparando-os para inseri-los nos mais diferentes espaços sociais, respeitando suas limitações, estimulando e fortalecendo a criatividade interiorizada e exteriorizando através da assimilação dos conteúdos trabalhados dentro e fora de sala de aula, aproveitando assim a capacidade intelectual de cada aluno.

FERRAMENTAS UTILIZADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DIFICULDADE DE SOCIALIZAÇÃO

Com advento das TICs, o processo de ensino e aprendizagem da criança com dificuldade de socialização tem minimizado os obstáculos enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores. A utilização dessas ferramentas como instrumento pedagógico vem modificando o processo de ensino, pois acredita-se que além de promover sua autonomia, permite a esses educandos assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desta forma, concorda-se com Kenski apud Silva (2018, p. 25), quando ele diz: “Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar

¹ Especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

e representar a informação escrita, sonora e visual”. Vale ressaltar que, essas ferramentas também possibilitam interação dos educandos, ajudando-os a se relacionarem com os demais.

Para Silva (2018, p. 28), as TICs são eficazes e ajudam no desenvolvimento escolar, sendo assim, como na educação, se tornam aliadas ao processo de ensino e aprendizado e são inseridas e ajustadas de acordo com o que vai ser aprendido ou atualizado, gerando um crescimento de qualidade e de grande valia para a sociedade.

Atualmente, percebe-se que o uso dessas tecnologias como instrumento que auxilia a criança com dificuldade de socialização surge como parceria na aprendizagem dos educandos, tornando o ambiente de ensino (ambiente virtual) acessível a todos, pois, tanto o ensino como a aprendizagem desses alunos(as) estão permeados com o impacto significativo que as TICs trazem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O autor ressalta que:

“O uso dessas novas tecnologias implica em uma nova forma de pensar agir e aprender. Para que essa educação ocorra, precisa-se usar adequadamente todas essas ferramentas. Essa inovação deve ser ensinada quanto ao seu uso, como proceder em determinados casos, por onde começar, quando ir além e a exploração de outras atividades através do que foi estudado.” (SILVA, 2018, p. 29).

Sendo assim, é importante que professor saiba fazer um bom planejamento ao trabalhar as TICs, seja nas aulas remotas ou em sala de aula, articulando o conteúdo ensinado e os instrumentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento da aula, a fim de promover a aprendizagem do aluno e não apenas estes instrumentos servirem como adereço, sem influenciar significativamente no processo de aprendizagem. Conforme Còloa (2003) no texto descrito abaixo, no contexto escolar.

[...] devem ser integradas nas atividades educativas e diárias dos indivíduos, para que não representem mais uma barreira; se não forem utilizadas progressivamente, menor competência existirá para se encontrarem novas formas de potencializá-las e qualificar; têm como objetivo final contribuir para o aumento da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos; enquadram-se numa filosofia de respostas diferenciadas, colocadas ao dispor dos alunos; suscitam grandes expectativas sobre a inovação e a eficácia das estratégias de intervenção educativa, ao desempenharem, com maior eficácia, algumas tarefas humanas (memória, velocidade de processamento, controle do envolvimento, comunicação, etc.), assumem, em alguns casos, uma função supletiva das capacidades (CÔLOA, APUD PEREIRA E SILVA 2014, p.40).

Assim, o uso dessas tecnologias favorece a socialização dos alunos na aprendizagem, pois as ferramentas digitais mediadas pela prática pedagógica do professor, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, promovendo a integração e participação destes sujeitos dentro e fora do espaço escolar, estimulando-os para a construção e a assimilação do conhecimento de maneira mais prazerosa e significativa.

O uso das TICs como recurso didático tem revolucionado o processo de ensino e aprendizagem de crianças com problemas de socialização, pois sua utilização nas aulas à distância e nas presenciais instiga professores e alunos a um fazer pedagógico inovador, onde ambos constroem o conhecimento, potencializando de modo significativo a interação e integração entre professores e estudantes. A exemplo dessa realidade, temos as aulas *on-line* trabalhadas por estados e municípios durante o período de pandemia.

No discurso das autoras, Veiga & Melo (2016, p. 12), a integração e o uso desses recursos em sala de aula, requer do educador muitas vezes mudanças em suas concepções de ensino, para viabilizar uma nova forma de aprendizagem. O professor precisa se adaptar as novas tecnologias de informação e comunicação, para que sua prática de ensino permaneça atualizada e dinâmica, promovendo diferentes meios de aprendizagem a seus alunos, por meio de formações continuadas.

Segundo Moran apud Veiga & Melo (2016, p.112) “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. O professor como sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem do aluno precisa estar em constante mudança, atento as novas ferramentas pedagógicas que vem surgindo nos últimos anos, para que possa fazer o melhor uso destes instrumentos.

Assim as autoras inferem que com a utilização das TICs nas salas de aulas como ferramentas pedagógicas, os alunos terão oportunidades de reinventar a forma de aprender, pesquisar, criar ligações que os incentivem as novas descobertas e conhecimentos significativos, ou seja, alargando as possibilidades de informações e conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Veiga & Melo (2016, p. 32), a concepção pedagógica das tecnológicas é essencial ao processo de formação docente, transformando o professor em um sujeito ativo e reflexivo em relação a sua prática. Dessa forma, atuando como agente transformador da realidade do educando e de si próprio diante das novas tecnologias.

Neste contexto, percebe-se a relevância do uso das TICs como ferramentas no cotidiano dos alunos com dificuldades de socialização e afetividade e a diferença que elas trazem ao processo de ensino e aprendizagem desses discentes. Acredita-se que os desafios e barreiras a serem vencidas por alunos, professores e a comunidade ainda se faz necessário na busca de um ensino de qualidade, no que tange ao uso das TICs em sala de aula e a formação continuada dos professores, possibilita a aquisição de competências que contribuem e norteiam o direito de aprendizagem da criança com dificuldades de

interação, facilitando o processo de ensino desses sujeitos independente de sua condição física e intelectual. Assim, a inserção do uso das TIC's é relevante no processo educativo como um todo.

Desta forma, cabe ao professor uma reflexão diária de sua prática pedagógica, analisando as competências e habilidades adquiridas em seu processo de formação e de que forma interfere na construção do conhecimento de seus alunos, através de instrumentos metodológicos adequados para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando seus interesses e expectativas.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Segabinazzi (2015, p. 34) relata que, atualmente, a política Nacional de educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva (PNEEEPEI), aprovada em 2008, constitui o documento que referência, em nível nacional, todas as ações de políticas educacionais que tenham por objetivo eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial, considerando suas especificidades.

Contudo, esta pesquisa evidencia-se, por aprimorar nos estudantes com diferentes habilidades, criar situações desafiadoras da aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio lógico, melhorar a coordenação motora fina, a percepção visual e auditiva e ainda potencializar o desenvolvimento humano, contribuindo assim para a inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a importância da socialização.) dentro das aulas remotas, uma vez que são ambientes que requerem bem mais da interação dos alunos. Em entrevista realizada pela revista Extra Classe (2020, p. 3), o professor, filósofo, doutor em educação, pesquisador e novo vice-presidente do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS) Gabriel Grabowski destacou que:

“Não havendo interação não há sociabilidade. A educação é um processo social através da dessa interação. E, justamente esse é o aspecto mais comprometido. Esse é o grande limite que eu vejo que precisa ser apontado. Isso é mais relevante se EaD é ou não importante se ajuda ou não ajuda na educação. Ela tem suas facilidades e vantagens, mas também tem suas fragilidades e limites. O principal é a falta de interação e sociabilidade, por ser uma questão fundamental na educação. Não é a única, mas é fundamental.” (EXTRA, 2020, p.3)

A interação e a socialização estão interligadas e o ensino remoto, bem como outras modalidades de ensino que utilizam-se desta facilidade tecnológica nem sempre ajudam a possibilitar uma maior interação

e socialização dos educandos. Concordamos com os autores Rego, Costa & Fernandes (2017, p. 3) quando eles convergem ao entenderem que:

a incorporação de diferentes tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem acaba criando desafios. Muito se ouve que integrar tecnologias e as diversas mídias existentes ao processo educativo permite que professor e aluno aprendam juntos, servindo-se de recursos tecnológicos em favor de processo de ensino e aprendizagem significativo. No entanto, a perspectiva que se abre no campo educacional, indo do quadro de giz à sala de aula informatizada ou on-line, leva o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios que representa a incorporação desses novos recursos ao cotidiano escolar.

Sendo assim, por mais que o ensino remoto possibilite ao professor recursos para instigar a socialização do aluno, cabe ao mesmo buscar alternativas de engajamento e interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Ao deparar-se com esta nova realidade, cabe ao docente adequar-se ao novo fazer pedagógico, buscando formação que promova sua qualificação quanto ao uso das TIC's em sala de aula e favoreça o processo de aprendizagem de seus alunos, pois para um número significativo de educandos e educadores, o uso das TIC's na sala de aula ainda é uma novidade que precisa ser assimilada e incorporada ao contexto escolar. Em entrevista, Gabriel Grabowski enfatiza que:

O aluno pode até não gostar das aulas e muitas vezes do próprio professor, mas da escola e do convívio institucional ele gosta. E muitas vezes este fator chamado mobilizador-institucional, que o colega faz, que o amigo faz, que o próprio professor faz, quando ele percebe a situação, a tecnologia não nos permite ter essa percepção. Eu não sei se meu aluno está triste, se está preocupado ou qualquer outra coisa, porque essa interação não ocorre. Então esse fator mobilizador, motivador, que em sala de aula a gente consegue fazer e eles conseguem fazer entre si também deixa de existir. Além disso, o isolamento em si e o fato de não se encontrem já afeta. (EXTRA, 2020, p. 4).

Diante disso, o docente se faz parte primordial neste processo, por ser o mediador e também por buscar chamar atenção dos alunos para interagirem com ele e entre si, seja com algum comentário, seja trazendo eles para sua realidade, ou até mesmo instigando-os a contarem suas vivências sobre determinados assuntos.

Dessa forma, a socialização é um processo que não depende apenas do educando, mas sim de como o professor irá guia-lo em seu aprendizado, pois um aluno calado muitas vezes só fala quando é solicitado, porém, este mesmo educando, ao ouvir falar sobre algum assunto em que se assemelhe com sua realidade vai se sentir mais a vontade de interagir com os colegas e com o próprio professor.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa das referências bibliográficas foi realizada utilizando mecanismos de busca da internet onde foram selecionadas algumas publicações relacionadas ao tema e após a triagem dessas publicações. Foram destacados alguns estudos, os quais serviram para nortear esta pesquisa.

Diante do exposto observou-se entre os artigos que a grande maioria dos estudos abordavam a importância do papel do professor durante o processo de socialização desses indivíduos, o que mostra e destaca a relevância do docente dentro do contexto de aulas remotas.

A discussão dos resultados abordou duas etapas: a primeira diz respeito ao papel do professor e sua relevância e a segunda refere-se as dificuldades encontradas dentro das aulas remotas e o quanto isso implica diretamente na falta de socialização dos alunos. Quando trazemos esse cenário para a atual conjuntura, isso só nos mostra a necessidade de nos empenharmos como professores e profissionais em buscar metodologias que instiguem os alunos com dificuldade de socialização a interagirem com os demais.

Como resultado, obtivemos a confirmação da importância do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem e também como mediador deste. E ainda, obtivemos também a relevância de utilizarmos das tecnologias para instigar e facilitar a interação dos alunos.

A partir das inovações tecnológicas, a escola como um espaço de formação e informação precisa adequar-se a esta nova realidade, pois as tecnologias como ferramentas pedagógicas, além de auxiliarem o professor no processo de ensino, tornam as aulas mais atrativas, instigando os alunos a terem uma maior interação e participação nas aulas.

A escola ao fazer uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto da sala de aula, contribui para que os alunos e professores interajam simultaneamente, melhorando de modo significativo a integração e participação dos educandos, contribuindo para a inclusão não só no mundo digital como também no mundo social.

Neste contexto, o uso das TIC's mediadas pelo professor, permitem ao indivíduo com dificuldade de socialização, seja na sala de aula regular ou sala de aula multifuncional, o desenvolvimento de um processo de ensino inovador e dinâmico, onde ambos constroem o conhecimento vivenciado e adquirido em sala de aula.

Desse modo, com esta pesquisa foi possível abordar a dificuldade de socialização dos alunos e ao mesmo tempo contribuir com possíveis mediações que o professor poderá utilizar dentro do ensino remoto. Para isso, os objetivos específicos abordados neste trabalho foram: destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; expor a socialização como elemento facilitador da aprendizagem; e por fim, apresentar a socialização e sua contribuição para a aprendizagem.

Portanto, tem-se um grande desafio a ser vencido por toda a comunidade escolar que é quebrar o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não aprendem e nem conseguem interagir com

os demais, e passam a ser vistos como sujeitos a margem da sociedade. Assim, a escola tem papel fundamental na formação desses sujeitos, de modo a integrá-los nos mais diferentes espaços sociais e científicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana et al. TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas. Revista Educação e Linguagem p.215-236 2014.

BRANDALISE, M. A. As Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paraenses: avaliação de uma política educacional em ação. Uvaranas, Paraná, Brasil. Acesso em 23 de jul. 2021.

BRASIL, Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Grafico, 1988.

COLÔA, J. Tecnologias de informação e comunicação enquanto tecnologias de apoio no âmbito do ensino especial. 2003. Disponível em: <http://www.coloaticnee.educacao.te.pt/>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

EXTRA, Classe. Socialização é essencial na educação. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/06/educacao-socializacao/>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

JUNQUEIRA, Adriana Marinho Rodrigues; SANTOS, Anderson Oramisio. A criança e a construção da leitura e escrita na educação infantil. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/37221/19668>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

LÉVY, P. Cibercultura. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NMJdPBRwBc454dLskcmp5xb/?lang=pt>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

MOSCA, Claudia Regina; GIROTO, Rosimar Bortolini; POKER, Sadao Omote. (org.) As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Oficina. Universitária; São Paulo: cultura. Acadêmica. 2012, 238.p.

PEREIRA, Edina; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues. O uso de Tics como recursos de apoio pedagógico no processo de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton; COSTA, Daniele de Jesus Moreira; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. Tecnologias e educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente para a utilização das TICs em práticas pedagógicas inclusiva. VI CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO- CONEDU, 2017.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões Guizellim. Literatura infantil e

desenvolvimento das crianças na educação infantil e no ensino fundamental sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2015. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/literatura-infantil-e-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

SILVA, Claudio Gomes da. A importância do uso das TIC's na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed 08, Vol. 16, pp.49-59, agosto de 2018. Acesso em: 24 de jul. 2021.

SILVA. Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. Rev. Lusófona de Educação no.19. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

SOUSA, Ana Kennya Félix Ribeiro de; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Sousa. Metodologia da pesquisa e elaboração do trabalho de conclusão de curso. São Luís: UEMA/Net, 2011.

VEIGA, Milena dos Santos; MELO, Mara Rúbia Santos. Desafios do professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação. Multimídia on-line. 2016.

TECNOLOGIAS E SOCIALIZAÇÃO: RECURSOS PEDAGÓGICOS NO MELHORAMENTO DA INTERAÇÃO

Everaldo dos Santos Almeida¹, Maria das Dores Campos de Castro², Roberto Max Louzeiro Pimentel³

RESUMO

Este presente estudo tem como abordagem a contribuição das tecnologias como ferramenta pedagógica e facilitadora para os alunos com dificuldade de socialização, além da conscientização sobre as dificuldades de aprendizagem na comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA. A problematização para realização da pesquisa foi a dificuldade na socialização dos alunos em tempos de pandemia. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico e como instrumento da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. A metodologia aplicada neste estudo é de cunho qualitativo com revisão bibliográfica, em que buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão, os principais autores abordados neste trabalho foram: Azevedo (2014), Junqueira (2016), Pereira (2014), Rego (2017), entre outros.

Palavras-chave: Tecnologias Móveis, Recurso Pedagógico, Socialização.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justificou-se pelo interesse em investigar o uso das tecnológicas móveis como estratégia de socialização dos alunos, levando em conta a diversidade encontrada na escola, respeito pelas diferenças, valorização das singularidades com intuito de desenvolver a a interação social, e potencializar os alunos com prejuízos na aprendizagem.

Nesse viés, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir a importância das tecnologias móveis como recurso pedagógico, como facilitador da aprendizagem dos estudantes com dificuldade de socialização. Para isso, os objetivos específicos abordados foram: Destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; promover a socialização como mediação da aprendizagem; e, por fim, contribuir através da socialização a redução das dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo teve como aspecto relevante a experiência da pesquisadora a prática como docente em sala de aula. Com a pandemia excepcionou-se nova prática de ensino, sendo assim, para adequar-se a este formato de ensino surgiram alguns questionamentos: Como podemos continuar atendendo nossos

¹ Professor do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA

² Professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã - IEMA

³ Professor da Faculdade Anhanguera - São Luís.

alunos dentro de suas casas e o retorno a sala de aula? e quais estratégias, recursos tecnológicos pode-se utilizar para mediar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades socialização? E como as tecnologias podem ser integradas às atividades pedagógicas nesse novo ambiente virtual para contribuir para o desenvolvimento do aluno?

Tais questionamentos nos remetem a importância da utilização de recursos pedagógicos que visem estimular a interação dos alunos tanto dentro quanto fora de sala de aula. Nesse sentido, vale lembrar que, a tecnologia surgiu como ferramenta de suporte no ato de ensinar, e a mesma, por muitas vezes é deixada de lado no cotidiano escolar.

Através da pesquisa, espera-se contribuir para que os profissionais da educação utilizem cada vez mais a tecnologia móvel no ambiente virtual das aulas remotas e no retorno às aulas presenciais pós pandemia. Assim, a metodologia abordada neste artigo é a de Revisão Bibliográfica, onde buscou-se todo embasamento teórico por meio de artigos, monografias, livros e dissertações que discorressem sobre a temática em questão.

AS TIC'S (TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NO AMBIENTE ESCOLAR

Na sociedade contemporânea vive-se no mundo permeado de informações inseridas de diversas maneiras nos espaços sociais como: rádio, tvs, telefone, internet e entre outros. Todos esses meios eletrônicos favorecem a circulação e integração de informações sobre diversos temas discutidos em sociedade.

Em seu artigo a autora Brandalise (2019, p.15) ressalta a importância das relações sociais que, na sociedade contemporânea são construídas com a utilização de diversos artefatos tecnológicos já mencionados anteriormente dentre eles: os notebooks, tablets, celulares, aliados à flexibilidade de acesso à internet.

A Brandalise (2019, p. 18) destaca ainda que:

“A escola que participa da cultura digital e dialoga com ela assume papel central na formação de estudantes com autonomia para tomar decisões, argumenta em defesa de suas ideias, trabalhar em grupo, atuar de forma ativa e questionadora diante dos acontecimentos das transformações sociais. (BRANDALISE, 2019, p. 18)

A escola como instituição formadora tem um papel fundamental na formação do cidadão. Cidadão este inserido em um mundo cada vez mais digital, exigindo que a escola se prepare e organize para promover a formação de seu estudante de modo a prepará-lo para exercer sua autonomia através da tomada de decisões e defesa de ideais diante de situações vivenciadas no cotidiano.

Portanto, as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ambiente escolar, incorporadas as práticas pedagógicas, por meio da exploração, da mobilidade, da conexão e da multimobilidade permite ao estudante fontes distintas de informação. Essas fontes estabelecem novas relações entre as informações e o conhecimento sistematizado, aquele que emerge das conexões nas redes ou são gerados nas experiências de vida; reconstrói conhecimento representado por meio de múltiplas linguagens e de estruturas não lineares; interagem e trabalham em colaboração com pares e especialistas situados em distintos lugares (BRANDALISE apud IANNONE; ALMEIDA; VALENTE 2016, p.62).

Cabe ressaltar que, as TICs têm papel fundamental nos mais distintos espaços escolares, pois o mundo digital se faz presente no cotidiano de educandos e educadores, requerendo de ambos as competências e conhecimentos, considerando a aplicabilidade de cada ferramenta como instrumento pedagógico relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, oferecendo aos alunos e professores, bem como toda equipe que compõem a escola, informação e formação essencial para se trabalhar o conhecimento sistematizado desenvolvido nos espaços escolares, fundamental para a integração desses alunos em sociedade.

Desse modo, percebe-se a relevância das TIC's tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, como ferramenta de aprendizagem indispensável e que possibilita ao discente socializar e interagir tanto com o professor quanto com seus colegas de turma. Esse recurso pedagógico surge como instrumento principal desse novo modelo de aprendizagem.

A SOCIALIZAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM

A socialização no tocante à educação surge como uma forte aliada dentro do processo de ensino e aprendizagem. A escola contemporânea busca desenvolver em seu processo educativo o crescimento formativo e informativo de seus sujeitos, possibilitando a estes uma formação moral, intelectual e social de seus alunos com dificuldades de socialização, o que tem sido um desafio enfrentado por todos os professores nesse período de pandemia.

Nesse viés, o uso de celulares, tvs, rádios, computadores como instrumentos pedagógicos tem sido fundamental para anular o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não são capazes de aprenderem e se relacionarem com os demais. Discentes que tem a oportunidade de trabalhar o processo de

aprendizagem com os mais diversos meios tecnológicos saem da situação de meros expectadores para serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Demo apud Azevedo et al (2014, pag. 232) aborda o modo sobre os quais se dá a educação. Para ele, “há duas vertentes: uma que defende que a educação se dá via fatores externos, então, vinda de fora para dentro; e a outra que vem de dentro para fora”. Concorde-se com o autor, pois o aluno chega à escola com uma vivência social, e escola, como instituição formadora, cabe ao docente estimular o aluno através de diferentes metodologias no ensino remoto, sendo presente o uso dessas ferramentas como meios de promover a socialização.

Para Azevedo et al (2014, p. 25), a cibercultura¹ tem valorizado o conhecimento prévio dos alunos e feito dos espaços virtuais ambiente de trocas de colaboração, construção e de enriquecimento mútuo. Tais possibilidades infindáveis de expressão, ressignificação e aprendizagem, as quais devem ser valorizadas pela escola, uma vez que o aluno de hoje já está inserido no mundo digital, por meio de diferentes aparelhos digitais, dentre eles, o celular, a TV, o computador dentre outros.

Conforme Silva (2018, p. 25), a escola através das TICs deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e possibilitar aos professores alternativas de inserirem o aluno cada vez mais no ambiente virtual, trabalhando a socialização e contribuindo para seu aprendizado. Dessa forma, preparando-os para inseri-los nos mais diferentes espaços sociais, respeitando suas limitações, estimulando e fortalecendo a criatividade interiorizada e exteriorizando através da assimilação dos conteúdos trabalhados dentro e fora de sala de aula, aproveitando assim a capacidade intelectual de cada aluno.

FERRAMENTAS UTILIZADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DIFICULDADE DE SOCIALIZAÇÃO

Com advento das TICs, o processo de ensino e aprendizagem da criança com dificuldade de socialização tem minimizado os obstáculos enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores. A utilização dessas ferramentas como instrumento pedagógico vem modificando o processo de ensino, pois acredita-se que além de promover sua autonomia, permite a esses educandos assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

¹ Especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Desta forma, concorda-se com Kenski apud Silva (2018, p. 25), quando ele diz: “Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual”. Vale ressaltar que, essas ferramentas também possibilitam interação dos educandos, ajudando-os a se relacionarem com os demais.

Para Silva (2018, p. 28), as TICs são eficazes e ajudam no desenvolvimento escolar, sendo assim, como na educação, se tornam aliadas ao processo de ensino e aprendizado e são inseridas e ajustadas de acordo com o que vai ser aprendido ou atualizado, gerando um crescimento de qualidade e de grande valia para a sociedade.

Atualmente, percebe-se que o uso dessas tecnologias como instrumento que auxilia a criança com dificuldade de socialização surge como parceria na aprendizagem dos educandos, tornando o ambiente de ensino (ambiente virtual) acessível a todos, pois, tanto o ensino como a aprendizagem desses alunos(as) estão permeados com o impacto significativo que as TICs trazem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O autor ressalta que:

“O uso dessas novas tecnologias implica em uma nova forma de pensar agir e aprender. Para que essa educação ocorra, precisa-se usar adequadamente todas essas ferramentas. Essa inovação deve ser ensinada quanto ao seu uso, como proceder em determinados casos, por onde começar, quando ir além e a exploração de outras atividades através do que foi estudado.” (SILVA, 2018, p. 29).

Sendo assim, é importante que professor saiba fazer um bom planejamento ao trabalhar as TICs, seja nas aulas remotas ou em sala de aula, articulando o conteúdo ensinado e os instrumentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento da aula, a fim de promover a aprendizagem do aluno e não apenas estes instrumentos servirem como adereço, sem influenciar significativamente no processo de aprendizagem. Conforme Côloa (2003) no texto descrito abaixo, no contexto escolar.

[...] devem ser integradas nas atividades educativas e diárias dos indivíduos, para que não representem mais uma barreira; se não forem utilizadas progressivamente, menor competência existirá para se encontrarem novas formas de potencializá-las e qualificar; têm como objetivo final contribuir para o aumento da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir a dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos; enquadram-se numa filosofia de respostas diferenciadas, colocadas ao dispor dos alunos; suscitam grandes expectativas sobre a inovação e a eficácia das estratégias de intervenção educativa, ao desempenharem, com maior eficácia, algumas tarefas humanas (memória, velocidade de processamento, controle do envolvimento, comunicação, etc.), assumem, em alguns casos, uma função supletiva das capacidades (CÔLOA, APUD PEREIRA E SILVA 2014, p.40).

Assim, o uso dessas tecnologias favorece a socialização dos alunos na aprendizagem, pois as ferramentas digitais mediadas pela prática pedagógica do professor, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, promovendo a integração e participação destes sujeitos dentro e fora do

espaço escolar, estimulando-os para a construção e a assimilação do conhecimento de maneira mais prazerosa e significativa.

O uso das TICs como recurso didático tem revolucionado o processo de ensino e aprendizagem de crianças com problemas de socialização, pois sua utilização nas aulas à distância e nas presenciais instiga professores e alunos a um fazer pedagógico inovador, onde ambos constroem o conhecimento, potencializando de modo significativo a interação e integração entre professores e estudantes. A exemplo dessa realidade, temos as aulas *on-line* trabalhadas por estados e municípios durante o período de pandemia.

No discurso das autoras, Veiga & Melo (2016, p. 12), a integração e o uso desses recursos em sala de aula, requer do educador muitas vezes mudanças em suas concepções de ensino, para viabilizar uma nova forma de aprendizagem. O professor precisa se adaptar as novas tecnologias de informação e comunicação, para que sua prática de ensino permaneça atualizada e dinâmica, promovendo diferentes meios de aprendizagem a seus alunos, por meio de formações continuadas.

Segundo Moran apud Veiga & Melo (2016, p.112) “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. O professor como sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem do aluno precisa estar em constante mudança, atento as novas ferramentas pedagógicas que vem surgindo nos últimos anos, para que possa fazer o melhor uso destes instrumentos.

Assim as autoras inferem que com a utilização das TICs nas salas de aulas como ferramentas pedagógicas, os alunos terão oportunidades de reinventar a forma de aprender, pesquisar, criar ligações que os incentivem as novas descobertas e conhecimentos significativos, ou seja, alargando as possibilidades de informações e conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Veiga & Melo (2016, p. 32), a concepção pedagógica das tecnológicas é essencial ao processo de formação docente, transformando o professor em um sujeito ativo e reflexivo em relação a sua prática. Dessa forma, atuando como agente transformador da realidade do educando e de si próprio diante das novas tecnologias.

Neste contexto, percebe-se a relevância do uso das TICs como ferramentas no cotidiano dos alunos com dificuldades de socialização e afetividade e a diferença que elas trazem ao processo de ensino e aprendizagem desses discentes. Acredita-se que os desafios e barreiras a serem vencidas por alunos, professores e a comunidade ainda se faz necessário na busca de um ensino de qualidade, no que tange ao uso das TICs em sala de aula e a formação continuada dos professores, possibilita a aquisição de

competências que contribuem e norteiam o direito de aprendizagem da criança com dificuldades de interação, facilitando o processo de ensino desses sujeitos independente de sua condição física e intelectual. Assim, a inserção do uso das TIC's é relevante no processo educativo como um todo.

Desta forma, cabe ao professor uma reflexão diária de sua prática pedagógica, analisando as competências e habilidades adquiridas em seu processo de formação e de que forma interfere na construção do conhecimento de seus alunos, através de instrumentos metodológicos adequados para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando seus interesses e expectativas.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Segabinazzi (2015, p. 34) relata que, atualmente, a política Nacional de educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva (PNEEEPEI), aprovada em 2008, constitui o documento que referência, em nível nacional, todas as ações de políticas educacionais que tenham por objetivo eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial, considerando suas especificidades.

Contudo, esta pesquisa evidencia-se, por aprimorar nos estudantes com diferentes habilidades, criar situações desafiadoras da aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio lógico, melhorar a coordenação motora fina, a percepção visual e auditiva e ainda potencializar o desenvolvimento humano, contribuindo assim para a inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a importância da socialização.) dentro das aulas remotas, uma vez que são ambientes que requerem bem mais da interação dos alunos. Em entrevista realizada pela revista Extra Classe (2020, p. 3), o professor, filósofo, doutor em educação, pesquisador e novo vice-presidente do Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS) Gabriel Grabowski destacou que:

“Não havendo interação não há sociabilidade. A educação é um processo social através da dessa interação. E, justamente esse é o aspecto mais comprometido. Esse é o grande limite que eu vejo que precisa ser apontado. Isso é mais relevante se EaD é ou não importante se ajuda ou não ajuda na educação. Ela tem suas facilidades e vantagens, mas também tem suas fragilidades e limites. O principal é a falta de interação e sociabilidade, por ser uma questão fundamental na educação. Não é a única, mas é fundamental.” (EXTRA, 2020, p.3)

A interação e a socialização estão interligadas e o ensino remoto, bem como outras modalidades de ensino que utilizam-se desta facilidade tecnológica nem sempre ajudam a possibilitar uma maior interação

e socialização dos educandos. Concordamos com os autores Rego, Costa & Fernandes (2017, p. 3) quando eles convergem ao entenderem que:

a incorporação de diferentes tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem acaba criando desafios. Muito se ouve que integrar tecnologias e as diversas mídias existentes ao processo educativo permite que professor e aluno aprendam juntos, servindo-se de recursos tecnológicos em favor de processo de ensino e aprendizagem significativo. No entanto, a perspectiva que se abre no campo educacional, indo do quadro de giz à sala de aula informatizada ou on-line, leva o professor a uma perplexidade, despertando insegurança frente aos desafios que representa a incorporação desses novos recursos ao cotidiano escolar.

Sendo assim, por mais que o ensino remoto possibilite ao professor recursos para instigar a socialização do aluno, cabe ao mesmo buscar alternativas de engajamento e interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Ao deparar-se com esta nova realidade, cabe ao docente adequar-se ao novo fazer pedagógico, buscando formação que promova sua qualificação quanto ao uso das TIC's em sala de aula e favoreça o processo de aprendizagem de seus alunos, pois para um número significativo de educandos e educadores, o uso das TIC's na sala de aula ainda é uma novidade que precisa ser assimilada e incorporada ao contexto escolar. Em entrevista, Gabriel Grabowski enfatiza que:

O aluno pode até não gostar das aulas e muitas vezes do próprio professor, mas da escola e do convívio institucional ele gosta. E muitas vezes este fator chamado mobilizador-institucional, que o colega faz, que o amigo faz, que o próprio professor faz, quando ele percebe a situação, a tecnologia não nos permite ter essa percepção. Eu não sei se meu aluno está triste, se está preocupado ou qualquer outra coisa, porque essa interação não ocorre. Então esse fator mobilizador, motivador, que em sala de aula a gente consegue fazer e eles conseguem fazer entre si também deixa de existir. Além disso, o isolamento em si e o fato de não se encontrem já afeta. (EXTRA, 2020, p. 4).

Diante disso, o docente se faz parte primordial neste processo, por ser o mediador e também por buscar chamar atenção dos alunos para interagirem com ele e entre si, seja com algum comentário, seja trazendo eles para sua realidade, ou até mesmo instigando-os a contarem suas vivências sobre determinados assuntos.

Dessa forma, a socialização é um processo que não depende apenas do educando, mas sim de como o professor irá guia-lo em seu aprendizado, pois um aluno calado muitas vezes só fala quando é solicitado, porém, este mesmo educando, ao ouvir falar sobre algum assunto em que se assemelhe com sua realidade vai se sentir mais a vontade de interagir com os colegas e com o próprio professor.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa das referências bibliográficas foi realizada utilizando mecanismos de busca da internet onde foram selecionadas algumas publicações relacionadas ao tema e após a triagem dessas publicações. Foram destacados alguns estudos, os quais serviram para nortear esta pesquisa.

Diante do exposto observou-se entre os artigos que a grande maioria dos estudos abordavam a importância do papel do professor durante o processo de socialização desses indivíduos, o que mostra e destaca a relevância do docente dentro do contexto de aulas remotas.

A discussão dos resultados abordou duas etapas: a primeira diz respeito ao papel do professor e sua relevância e a segunda refere-se as dificuldades encontradas dentro das aulas remotas e o quanto isso implica diretamente na falta de socialização dos alunos. Quando trazemos esse cenário para a atual conjuntura, isso só nos mostra a necessidade de nos empenharmos como professores e profissionais em buscar metodologias que instiguem os alunos com dificuldade de socialização a interagirem com os demais.

Como resultado, obtivemos a confirmação da importância do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem e também como mediador deste. E ainda, obtivemos também a relevância de utilizarmos das tecnologias para instigar e facilitar a interação dos alunos.

A partir das inovações tecnológicas, a escola como um espaço de formação e informação precisa adequar-se a esta nova realidade, pois as tecnologias como ferramentas pedagógicas, além de auxiliarem o professor no processo de ensino, tornam as aulas mais atrativas, instigando os alunos a terem uma maior interação e participação nas aulas.

A escola ao fazer uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto da sala de aula, contribui para que os alunos e professores interajam simultaneamente, melhorando de modo significativo a integração e participação dos educandos, contribuindo para a inclusão não só no mundo digital como também no mundo social.

Neste contexto, o uso das TIC's mediadas pelo professor, permitem ao indivíduo com dificuldade de socialização, seja na sala de aula regular ou sala de aula multifuncional, o desenvolvimento de um processo de ensino inovador e dinâmico, onde ambos constroem o conhecimento vivenciado e adquirido em sala de aula.

Desse modo, com esta pesquisa foi possível abordar a dificuldade de socialização dos alunos e ao mesmo tempo contribuir com possíveis mediações que o professor poderá utilizar dentro do ensino remoto. Para isso, os objetivos específicos abordados neste trabalho foram: destacar a importância das TIC's no ambiente escolar; expor a socialização como elemento facilitador da aprendizagem; e por fim, apresentar a socialização e sua contribuição para a aprendizagem.

Portanto, tem-se um grande desafio a ser vencido por toda a comunidade escolar que é quebrar o paradigma de que alunos com dificuldades de socialização não aprendem e nem conseguem interagir com

os demais, e passam a ser vistos como sujeitos a margem da sociedade. Assim, a escola tem papel fundamental na formação desses sujeitos, de modo a integrá-los nos mais diferentes espaços sociais e científicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana et al. TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas. Revista Educação e Linguagem p.215-236 2014.

BRANDALISE, M. A. As Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paraenses: avaliação de uma política educacional em ação. Uvaranas, Paraná, Brasil. Acesso em 23 de jul. 2021.

BRASIL, Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

COLÔA, J. Tecnologias de informação e comunicação enquanto tecnologias de apoio no âmbito do ensino especial. 2003. Disponível em: <http://www.coloaticnee.educacao.te.pt/>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

EXTRA, Classe. Socialização é essencial na educação. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/06/educacao-socializacao/>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

JUNQUEIRA, Adriana Marinho Rodrigues; SANTOS, Anderson Oramisio. A criança e a construção da leitura e escrita na educação infantil. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/37221/19668>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

LÉVY, P. Cibercultura. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NMJdPBRwBc454dLskcmp5xb/?lang=pt>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

MOSCA, Claudia Regina; GIROTO, Rosimar Bortolini; POKER, Sadao Omote. (org.) As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Oficina. Universitária; São Paulo: cultura. Acadêmica. 2012, 238.p.

PEREIRA, Edina; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues. O uso de Tics como recursos de apoio pedagógico no processo de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014.

REGO, Leila Fernanda Mendes Everton; COSTA, Daniele de Jesus Moreira; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. Tecnologias e educação inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente para a utilização das TICs em práticas pedagógicas inclusiva. VI CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO- CONEDU, 2017.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões Guizellim. Literatura infantil e desenvolvimento das crianças na educação infantil e no ensino fundamental sob a perspectiva da teoria

histórico-cultural. 2015. Disponível em:
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/literatura-infantil-e-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

SILVA, Claudio Gomes da. A importância do uso das TIC's na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed 08, Vol. 16, pp.49-59, agosto de 2018. Acesso em: 24 de jul. 2021.

SILVA. Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. Rev. Lusófona de Educação no.19. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

SOUSA, Ana Kennya Félix Ribeiro de; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Sousa. Metodologia da pesquisa e elaboração do trabalho de conclusão de curso. São Luís: UEMA/Net, 2011.

VEIGA, Milena dos Santos; MELO, Mara Rúbia Santos. Desafios do professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação. Multimídia on-line. 2016.

TECNOLOGIA, COMUNIDADES DE PRÁTICA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA PROMOVER A COLABORAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FUTURO

Francisco Clécio do Rêgo Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo explora a interseção entre tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais na formação docente, com foco em estratégias inovadoras para promover a colaboração e a educação inclusiva no futuro. A integração de tecnologias emergentes na formação de professores é discutida como um meio de preparar educadores para um ambiente de aprendizado digital em constante evolução. Além disso, destaca-se o papel das comunidades de prática como espaços colaborativos essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores. O artigo enfatiza a importância do compartilhamento de conhecimento e experiências entre professores, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo. Por fim, aborda-se a promoção das competências socioemocionais entre professores e alunos como um fator-chave para criar ambientes escolares mais acolhedores e eficazes. Este estudo destaca a necessidade de uma abordagem holística na formação docente, com ênfase na inovação, colaboração e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: Tecnologia, Comunidades de prática, Competências socioemocionais.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um pilar fundamental na construção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às demandas em constante evolução das salas de aula do século XXI. Nesse contexto, a interseção de três elementos-chave - tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais - emerge como um tema central de discussão e investigação no campo educacional.

A rápida evolução tecnológica tem moldado não apenas a maneira como os professores ensinam, mas também como os alunos aprendem. O impacto da tecnologia na formação docente é palpável, oferecendo desafios e oportunidades singulares. A adoção de tecnologias emergentes na formação de professores traz consigo o potencial de transformar a dinâmica educacional, proporcionando novas estratégias para preparar educadores para um ambiente de aprendizado digital.

Paralelamente, as comunidades de prática, como espaços colaborativos onde os professores podem compartilhar conhecimento, experiências e recursos, têm demonstrado ser uma poderosa ferramenta de desenvolvimento profissional. A construção e manutenção de comunidades de prática eficazes desempenham um papel crucial na melhoria do ensino, promovendo a colaboração entre pares e enriquecendo o currículo por meio da colaboração interdisciplinar.

Além disso, à medida que o cenário educacional se torna cada vez mais diversificado, a promoção de competências socioemocionais entre professores e alunos surge como um imperativo. O desenvolvimento de habilidades relacionadas à inteligência emocional, resolução de conflitos e gestão do

estresse não apenas aprimora o ambiente escolar, mas também fortalece a relação entre educadores e educandos, resultando em um ensino mais inclusivo e acolhedor.

Nesta discussão, exploraremos a convergência desses elementos - tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais - na formação docente, examinando como estratégias inovadoras podem ser empregadas para promover a colaboração e a educação inclusiva no futuro. Ao compreender a interação desses fatores, podemos desenhar um panorama mais claro das abordagens que capacitam os educadores a enfrentar os desafios contemporâneos da educação com resiliência e eficácia.

METODOLOGIA

Este estudo adotará uma abordagem metodológica qualitativa, destinada a aprofundar a compreensão das complexas relações entre tecnologia, comunidades de prática, competências socioemocionais e a formação docente. A pesquisa qualitativa permite uma análise aprofundada das experiências, perspectivas e desafios enfrentados pelos educadores em relação a esses elementos interligados.

Para fundamentar as análises e conclusões, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente. A pesquisa bibliográfica fornecerá uma base sólida para o estudo, identificando estudos, artigos, livros e documentos relevantes relacionados à formação docente, tecnologia educacional, comunidades de prática e competências socioemocionais.

A análise de dados qualitativos será conduzida por meio da análise de conteúdo, permitindo uma interpretação profunda das informações coletadas durante a pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ° Analisar as políticas públicas que impactam a formação docente, considerando o uso de tecnologia, o desenvolvimento de comunidades de prática e a promoção de competências socioemocionais.
- ° Avaliar o impacto da legislação nacional e internacional nas práticas de formação docente relacionadas à tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais.
- ° Explorar estratégias inovadoras e bem-sucedidas que promovem a colaboração entre professores, a integração da tecnologia no currículo de formação docente e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Esses objetivos específicos norteiam a pesquisa e a análise crítica dos elementos abordados neste estudo, contribuindo para uma compreensão mais profunda das estratégias que moldarão a formação docente no futuro.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A pesquisa proposta reveste-se de significativa relevância diante dos desafios e mudanças que permeiam o campo da formação docente. A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade premente de compreender e abordar a interseção entre tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais como um elemento fundamental na preparação de professores para o futuro.

Primeiramente, a formação docente está intrinsecamente ligada à qualidade da educação oferecida, influenciando diretamente o desempenho dos alunos. A adoção de tecnologias emergentes na formação de professores representa uma resposta à evolução do ambiente educacional, mas também traz consigo desafios que devem ser abordados de maneira eficaz.

Além disso, as comunidades de prática têm demonstrado ser um meio poderoso de desenvolvimento profissional, permitindo a colaboração entre professores e o compartilhamento de conhecimento. Entender como construir e manter essas redes colaborativas é essencial para melhorar a qualidade do ensino.

As competências socioemocionais ganharam destaque na formação docente, pois promovem não apenas um ambiente escolar mais inclusivo, mas também aprimoram as relações entre educadores e educandos. Isso exige uma abordagem holística na preparação dos professores.

Portanto, esta pesquisa busca preencher lacunas no conhecimento existente, oferecendo insights cruciais sobre como a formação docente pode ser aprimorada no contexto da tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais. Ao fazer isso, contribui-se para o fortalecimento da educação de qualidade e para a capacitação de professores que estejam preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do futuro.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O FUTURO

A formação docente é uma área em constante evolução, e a integração da tecnologia tem desempenhado um papel fundamental nesse processo. A adoção de tecnologias emergentes na formação de professores representa uma mudança significativa no cenário educacional. No entanto, essa transição não

está isenta de desafios, como os relacionados à integração dessas tecnologias no currículo de formação docente.

A rápida evolução das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a realidade virtual, oferece oportunidades emocionantes para transformar a formação docente. O acesso a recursos online, plataformas de aprendizado e simulações interativas tem o potencial de enriquecer a experiência de formação. No entanto, a implementação bem-sucedida dessas tecnologias requer um planejamento cuidadoso e investimento em infraestrutura tecnológica adequada.

De acordo com (OLIVEIRA; PAIVA; ALMEIDA):

“A integração eficaz da tecnologia no currículo de formação docente é um desafio complexo. Os educadores precisam desenvolver competências digitais sólidas e compreender como as ferramentas digitais podem melhorar a prática pedagógica. Além disso, é essencial considerar questões de acessibilidade e equidade, garantindo que todos os futuros professores tenham igualdade de acesso às tecnologias e oportunidades de aprendizado”. (OLIVEIRA; PAIVA; ALMEIDA, 2022, p. 27)

Avaliar o impacto das ferramentas digitais na eficácia da formação docente é fundamental para determinar quais abordagens são mais eficazes. As pesquisas nesse campo são essenciais para identificar as melhores práticas e ajustar os métodos de formação com base em evidências sólidas.

A avaliação cuidadosa do impacto das ferramentas digitais na formação docente ajuda a informar o desenvolvimento de programas de treinamento mais eficazes. Isso envolve a coleta de dados sobre o desempenho dos professores formandos, suas percepções sobre o uso da tecnologia e os resultados de aprendizado dos alunos. Essas informações fornecem insights valiosos para aprimorar os métodos de formação.

Além das tecnologias emergentes, abordagens inovadoras de aprendizado online têm se destacado na formação docente. Plataformas de ensino a distância e ambientes virtuais de aprendizado oferecem flexibilidade para os futuros professores acessarem conteúdo e interagirem com colegas e instrutores de maneiras novas e envolventes. Essas abordagens não apenas ampliam o acesso à formação, mas também incentivam a colaboração e a reflexão.

Preparar professores para um ambiente de aprendizado digital exige a criação de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional. Isso inclui oportunidades de treinamento que abordam tanto as competências técnicas necessárias quanto as habilidades pedagógicas para aproveitar ao máximo a tecnologia. Além disso, é importante cultivar uma mentalidade de aprendizado contínuo entre os futuros professores, capacitando-os a se adaptarem às mudanças tecnológicas em constante evolução.

COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO FERRAMENTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES

No contexto da formação docente e desenvolvimento profissional, as Comunidades de Prática (CoPs) desempenham um papel crucial. Essas redes colaborativas oferecem oportunidades para professores compartilharem conhecimento, experiências e recursos, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaboração entre pares.

As Comunidades de Prática são fundamentadas no conceito de aprendizado social. Como enfatizado por Wenger (2009):

"as CoPs no contexto educacional são grupos informais onde os professores podem se reunir para discutir práticas, desafios e soluções em um ambiente de confiança e respeito mútuo." (WENGER, 2009, p. 21)

Isso promove a construção de conhecimento coletivo.

A construção e manutenção de CoPs eficazes exigem a promoção de interações significativas e o compartilhamento contínuo de recursos e ideias. Franco (2017) argumenta que a facilitação adequada e o estabelecimento de objetivos claros são essenciais para o sucesso de uma CoP.

As CoPs desempenham um papel crucial na melhoria do ensino. Os professores que participam de CoPs têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, receber feedback construtivo e explorar novas estratégias pedagógicas. Segundo Lave e Wenger (1991):

"a colaboração em CoPs pode levar a melhorias significativas na qualidade do ensino." (LAVE; Wenger, 1991, p. 98)

Exemplo:

Imagine um grupo de professores de escolas primárias de uma determinada região que estão interessados em aprimorar suas habilidades de ensino de matemática. Eles decidem formar uma Comunidade de Prática dedicada ao ensino de matemática para compartilhar conhecimentos e experiências.

Nessa CoP, os professores se reúnem regularmente para discutir estratégias de ensino de matemática, compartilhar recursos, como planos de aula e materiais didáticos, e refletir sobre suas práticas em sala de aula. Eles criam um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde podem fazer perguntas, expressar preocupações e experimentar abordagens diferentes.

Um dos professores, Ana, enfrenta desafios ao ensinar frações de maneira eficaz. Ela compartilha sua dificuldade com a CoP, e outros membros oferecem sugestões com base em suas próprias experiências

bem-sucedidas no ensino de frações. Eles discutem diferentes estratégias, como o uso de manipulativos matemáticos e jogos educacionais.

À medida que o tempo passa, Ana começa a implementar algumas dessas estratégias em sua sala de aula e percebe melhorias no entendimento de frações por parte de seus alunos. Ela compartilha suas observações e resultados com a CoP, o que inspira outros membros a experimentar abordagens semelhantes.

Essa CoP de professores de matemática continua a se reunir ao longo do ano letivo, e todos os membros se beneficiam do compartilhamento contínuo de conhecimento e experiências. Eles desenvolvem um conhecimento coletivo mais sólido sobre o ensino de matemática e se tornam professores mais eficazes nessa área.

Esse exemplo prático ilustra como as Comunidades de Prática proporcionam um ambiente propício para professores compartilharem conhecimento, experiências e recursos, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaboração entre pares. Essas redes colaborativas desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, beneficiando não apenas os professores, mas também os alunos que recebem uma educação de maior qualidade.

Com o avanço da tecnologia, as CoPs virtuais ganharam destaque na formação de professores. Elas permitem a colaboração à distância e a troca de conhecimento global. Alves (2019) observa que:

"as CoPs virtuais oferecem flexibilidade e acessibilidade, conectando professores independentemente de suas localizações geográficas." (ALVES, 2019, p. 56)

Estudos de caso de CoPs em escolas fornecem insights valiosos sobre como essas comunidades podem impactar positivamente o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino. A pesquisa de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) apresenta exemplos concretos de CoPs que resultaram em práticas pedagógicas mais eficazes e inovação curricular.

Assim, as Comunidades de Prática representam um recurso valioso para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a aprendizagem colaborativa, a troca de conhecimento e a melhoria contínua do ensino.

ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA PROMOVER A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, a colaboração entre professores é um elemento essencial para o enriquecimento curricular e o aprimoramento da experiência de aprendizado dos alunos. A adoção de estratégias inovadoras

para promover essa colaboração tem se mostrado crucial para o desenvolvimento profissional e o sucesso educacional.

“A colaboração interdisciplinar é uma abordagem que transcende as fronteiras tradicionais das disciplinas, permitindo que professores de diferentes áreas trabalhem juntos para criar experiências de aprendizado mais ricas e significativas. Ao integrar temas e conceitos de várias disciplinas, os alunos podem perceber a conexão entre os conhecimentos, tornando o currículo mais relevante e envolvente”. (BORBA; ALMEIDA, 2022, p. 12)

Exemplo:

Imagine um projeto educacional que aborda o tema "Sustentabilidade Ambiental". Nesse projeto, professores de diferentes disciplinas, como Ciências, Matemática e Artes, colaboram para criar uma experiência interdisciplinar para os alunos.

Ciências: O professor de Ciências pode abordar os princípios da ecologia, destacando a importância da conservação da biodiversidade e o impacto das atividades humanas no meio ambiente.

Matemática: O professor de Matemática pode explorar dados estatísticos relacionados às mudanças climáticas, ensinando aos alunos como coletar, analisar e interpretar dados ambientais.

Artes: O professor de Artes pode incentivar os alunos a expressar sua compreensão sobre sustentabilidade por meio da criação de obras de arte que refletem questões ambientais, como pinturas, esculturas ou até mesmo performances artísticas.

À medida que os alunos participam desse projeto interdisciplinar, eles são incentivados a aplicar conceitos de Ciências e Matemática para entender os desafios ambientais e a expressar suas perspectivas por meio das Artes. Isso não apenas torna o currículo mais relevante e envolvente, mas também permite que os alunos vejam a conexão entre diferentes disciplinas e como esses conhecimentos se entrelaçam na vida real.

Por exemplo, os alunos podem analisar dados climáticos para entender como as mudanças na temperatura afetam a biodiversidade (Ciências e Matemática) e, em seguida, criar obras de arte que representem essas interações complexas. Essa abordagem interdisciplinar não apenas aprofunda a compreensão dos alunos sobre o tema, mas também promove habilidades de pensamento crítico e criatividade.

Esse é apenas um exemplo de como a colaboração interdisciplinar pode enriquecer o currículo e tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos.

A criação de espaços dedicados à colaboração e ao compartilhamento de recursos é fundamental para apoiar a troca de ideias e materiais entre os professores. Isso pode incluir salas de professores, plataformas online ou reuniões regulares para discussão de práticas pedagógicas. A disponibilidade de recursos compartilhados facilita o acesso a materiais de ensino de alta qualidade.

As abordagens de mentoria e cooperação entre professores promovem relacionamentos colaborativos entre educadores mais experientes e aqueles que estão começando suas carreiras. Essa interação facilita a transmissão de conhecimentos, estratégias e valores pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

A colaboração nem sempre é fácil em ambientes escolares tradicionais, devido a barreiras como agendas sobrecarregadas, hierarquias rígidas e falta de tempo dedicado à reflexão pedagógica. Portanto, superar essas barreiras requer um compromisso institucional com a promoção da colaboração, incluindo flexibilidade na programação e apoio administrativo.

A avaliação do impacto da colaboração é crucial para entender como essas estratégias inovadoras estão contribuindo para a melhoria do desempenho escolar. Isso envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos para analisar como a colaboração afeta o engajamento dos alunos, o sucesso acadêmico e o ambiente escolar como um todo.

Essas estratégias inovadoras para promover a colaboração entre professores não apenas enriquecem o currículo, mas também fortalecem a comunidade escolar como um todo. Ao alavancar o conhecimento coletivo dos professores, as escolas podem criar um ambiente propício para o desenvolvimento profissional contínuo e o sucesso dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FUTURO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que orienta a formação de professores para o futuro. Ela reconhece a diversidade de habilidades, necessidades e características de todos os alunos, promovendo um ambiente escolar que valoriza a participação de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças.

De acordo com(Brasil,2008):

"A educação inclusiva é um processo educativo que propõe a construção de uma escola para todos, na qual as diferenças sejam valorizadas e as oportunidades educacionais sejam oferecidas de forma equitativa a todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou condições."
(BRASIL, 2008, p. 12)

Os fundamentos da educação inclusiva baseiam-se na crença de que todos os alunos têm o direito fundamental de receber uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. Na formação de professores, é essencial compreender os princípios da inclusão, a legislação relacionada e as abordagens pedagógicas que promovem a participação de todos os alunos.

Princípios da Educação Inclusiva:

Princípio da Equidade: Todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais, como raça, gênero, deficiência ou origem étnica.

Princípio da Diversidade: A diversidade é valorizada e reconhecida como uma riqueza, e as escolas devem se esforçar para atender às necessidades de uma ampla gama de alunos, considerando suas características únicas.

Princípio da Participação: A participação de todos os alunos nas atividades escolares é incentivada e promovida, de modo que todos tenham a oportunidade de contribuir e aprender juntos.

Legislação Relacionada à Educação Inclusiva:

Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Esta legislação brasileira estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo disposições específicas sobre a educação inclusiva.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD): Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, esta convenção estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva.

Abordagens Pedagógicas para a Educação Inclusiva:

Adaptação Curricular: Uma abordagem pedagógica que envolve a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso ao conteúdo de aprendizado.

Aprendizagem Cooperativa: A aprendizagem cooperativa incentiva a colaboração entre os alunos, promovendo a interação positiva e ajudando a criar um ambiente inclusivo em que todos contribuam para o sucesso coletivo.

Avaliação Formativa: A avaliação formativa envolve a coleta contínua de informações sobre o progresso dos alunos, permitindo que os professores façam ajustes em suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais.

Ensino Multissensorial: Essa abordagem reconhece que os alunos têm diferentes estilos de aprendizado e envolve o uso de vários sentidos (visual, auditivo, tátil) para transmitir informações e conceitos.

Esses princípios, legislação e abordagens pedagógicas são essenciais para a promoção da educação inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de acesso à educação e a oportunidade de aprender e crescer em ambientes inclusivos.

As estratégias de ensino inclusivas são fundamentais para atender às necessidades individuais dos alunos. Professores devem adotar práticas pedagógicas que variam de acordo com as habilidades e estilos de aprendizado de seus alunos, adaptando o currículo e os recursos para garantir que todos tenham acesso a uma educação significativa.

A implementação de práticas inclusivas pode ser desafiadora, pois requer uma mudança de mentalidade e abordagem. Professores podem encontrar barreiras como falta de recursos, resistência institucional e a necessidade de desenvolver habilidades específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência. A formação de professores deve abordar esses desafios e oferecer estratégias para superá-los.

O desenvolvimento de competências de sensibilidade e empatia é fundamental para que os professores criem ambientes inclusivos. Isso envolve a capacidade de entender as experiências e perspectivas dos alunos, demonstrando respeito e apoio emocional. A formação de professores deve enfatizar a importância dessas competências na construção de relacionamentos positivos com os alunos.

A avaliação da eficácia das práticas inclusivas é um passo crucial na formação de professores. Os educadores precisam saber como monitorar o progresso dos alunos e fazer ajustes em suas abordagens para garantir que todos estejam alcançando seu potencial. A avaliação também envolve a coleta de feedback dos próprios alunos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas na melhoria contínua da inclusão.

A formação de professores para o futuro deve enfatizar não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática desses princípios da educação inclusiva. Professores bem preparados são essenciais para criar escolas inclusivas que valorizem a diversidade e proporcionem a todos os alunos a oportunidade de aprender e crescer juntos.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM PROFESSORES PARA MELHORAR O AMBIENTE ESCOLAR

O desenvolvimento das competências socioemocionais em professores é um investimento fundamental para aprimorar o ambiente escolar e promover o bem-estar dos alunos. Essas habilidades não apenas fortalecem a relação entre professores e alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais saudável e positiva.

As competências socioemocionais desempenham um papel vital na prática docente. Professores que possuem habilidades como empatia, autorregulação emocional e habilidades interpessoais são mais capazes de estabelecer conexões significativas com seus alunos. Essas conexões, por sua vez, criam um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A formação de professores deve incluir estratégias para integrar o desenvolvimento socioemocional em seu currículo. Isso envolve a incorporação de métodos de ensino que promovam o reconhecimento e a gestão das emoções, a resolução de conflitos e o cultivo de relacionamentos positivos.

Conforme salienta (BORBA; ALMEIDA):

"As competências socioemocionais são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais saudável e positivo. (BORBA; ALMEIDA, 2022, p. 12)"

A promoção da inteligência emocional não se limita apenas aos alunos; os professores também podem se beneficiar dela. Professores que compreendem suas próprias emoções e as de seus alunos são mais eficazes na gestão de situações desafiadoras e na promoção de um clima de sala de aula positivo.

A resolução de conflitos e a gestão do estresse são competências críticas para os educadores. Conflitos podem surgir em qualquer ambiente escolar, e os professores precisam estar preparados para lidar com eles de maneira construtiva. Além disso, a gestão do estresse é essencial para manter a saúde mental e o equilíbrio emocional.

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem um impacto significativo no clima escolar e no desempenho dos alunos. Um ambiente escolar que valoriza essas competências é mais propício ao aprendizado e à resolução de conflitos de forma construtiva. Além disso, os alunos que são apoiados por professores com forte inteligência emocional tendem a alcançar um desempenho acadêmico mais satisfatório.

Portanto, o investimento na formação e desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores é um passo essencial para melhorar a qualidade da educação e criar ambientes escolares mais saudáveis e acolhedores para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo educacional em constante transformação, este artigo explorou a interseção entre tecnologia, comunidades de prática e competências socioemocionais na formação docente, buscando estratégias inovadoras para promover a colaboração e a educação inclusiva no futuro. Ao longo das discussões, emergiram reflexões essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e eficazes.

A adoção de tecnologias emergentes na formação de professores, como ressaltado, não é apenas uma adaptação às mudanças tecnológicas, mas uma oportunidade para redefinir o processo educacional. Os desafios da integração da tecnologia no currículo de formação docente são reais, mas os benefícios potenciais são igualmente significativos. As ferramentas digitais oferecem novos caminhos para envolver os alunos, personalizar o aprendizado e preparar professores para um ambiente de aprendizado digital em constante evolução.

As comunidades de prática surgiram como um espaço crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores. A construção e manutenção dessas redes colaborativas são fundamentais para a troca de conhecimento e experiências entre professores, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo. Compartilhar práticas, desafios e soluções em um ambiente de confiança e respeito mútuo é essencial para aprimorar o ensino e enriquecer o currículo.

A promoção das competências socioemocionais entre professores e alunos foi destacada como uma prioridade para o futuro da educação. Ao reconhecer o valor da inteligência emocional, da resolução de conflitos e da gestão do estresse, as escolas podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Essas competências não apenas fortalecem os relacionamentos dentro da comunidade escolar, mas também impactam positivamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Neste contexto, é crucial lembrar que a formação docente é uma jornada contínua. À medida que avançamos em direção ao futuro, é essencial que os educadores estejam abertos à inovação, à colaboração e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O compromisso com a melhoria contínua, a adaptação às mudanças e a promoção de ambientes inclusivos são os pilares que sustentam uma educação de qualidade.

Em última análise, este artigo destaca a necessidade de uma abordagem holística na formação docente. A tecnologia, as comunidades de prática e as competências socioemocionais são elementos interconectados que moldam o presente e o futuro da educação. À medida que educadores e pesquisadores

continuam a explorar essas áreas, estamos mais bem equipados para enfrentar os desafios e criar oportunidades para o crescimento e a excelência educacional.

Referências Bibliográficas

- ALVES, M. M. **Comunidades de prática virtuais: um espaço para o desenvolvimento profissional docente. Revista de Educação**, 15(2), 52-65, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.
- BLIKSTAD-BALAS, Andrea; NIRKKO, Arja; SUNDQVIST, Anne-Marie; HEIKKILÄ, Maria. **The impact of digital technologies on teacher education: challenges and opportunities. European Journal of Teacher Education**, London, v. 44, n. 3, p. 297-314, 2021.
- BORBA, A. M.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Competências socioemocionais na escola: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris. (2022).
- CARVALHO, J. M.; SILVA, L. R. **Aprendizagem colaborativa entre professores: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 1-24, 2021.
- FRANCO, M. M. **Formação de professores: uma reflexão sobre as comunidades de prática. Revista de Educação**, 11(2), 1-15, 2017.
- LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- OLIVEIRA, Ana Carolina de; PAIVA, Maria Aparecida de; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **O impacto das tecnologias digitais na formação de professores: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 22-40, jan./mar. 2022.
- PEREIRA, A. M.; ALMEIDA, L. S. (orgs.). **Educação e inovação: perspectivas e desafios**. Curitiba: Appris, 2020.
- WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Trad. de Lilian Backes. São Paulo: Loyola, 2009.

DISCIPLINA TEORIA DO CURRÍCULO E SOCIEDADE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CAFS/UFPI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carolline Fernandes do Nascimento¹, Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo²

RESUMO

O presente artigo faz o relato das experiências alcançadas durante as aulas dentro da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade do Curso de Licenciatura Em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC) do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no período letivo 2023.1. Apresenta a metodologia de desenvolvimento da disciplina que possibilitou a compreensão e ampliação de conhecimentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo, concepções, tendências e avaliação de planejamento curricular e experiências curriculares formais e não formais. Desse modo, a experiência na disciplina consentiu a reflexão acerca das teorias do currículo e sociedade, o que provocou a participação ativa do discente para a modificação na atitude de pensar sobre o currículo escolar. Por fim, conclui-se que tal experiência viabilizou a harmonização plausível de troca de saberes e desenvolvimento de habilidades como qualidades para aprimorar a formação daquele futuro professor do e no campo.

Palavras-chave: Experiência, Teoria de Currículo, Licenciatura em Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

No decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2023, cursou-se a disciplina Teoria do Currículo e Sociedade, ministrada pela Prof.^a Ms. Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Na ocasião foi oportunizada leitura e discussão de textos de teóricos que se destacam na área, a fim de promover a problematização do conceito de currículo na relação teórico prática da escola. Os estudos e discussões acentuaram o aprendizado, na medida em que os conceitos sobre currículo suscitaram a possibilidade de modificação de pensamento, distinguindo as inovações das concepções de currículo e a constituição do campo que abrange a teoria do currículo.

Assim, o que motivou a fazer este relato foi a inquietude de entender o sentido da referida disciplina para a formação do professor, compreendendo-se que a aquisição de conhecimentos nessa área é basilar para aqueles que atuarão na escola do campo. Logo, a relevância da disciplina trouxe condições para alcançar melhor as discussões em correlação a construção da compreensão sobre currículo que no transcorrer da disciplina destacou-se a partir das seguintes questões: o que é currículo?! Teorias do currículo, para quem é atribuído esse currículo?! Para que ele serve?! Esses e outros questionamentos foram discutidos facilitando o entendimento apropriado sobre esse tema e sua abrangência de forma clara e

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI)

² Universidade Federal do Piauí (UFPI)

concisa, ficando isso em favor dos discentes pela qualificação de seus aprendizados, enquanto futuros educadores do e no campo.

As discussões experienciadas na sala de aula, por sua vez trouxeram a evidência de que currículo é um dos locais elevados aonde se encruzam saber e capacidade, perfil e propriedade, fala, equilíbrio e sentido. De modo que é também no currículo que se amalgamam “relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, clarificou-se que currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, tendo em vista que ele corporifica relações sociais. (Silva ,1996).

Logo, também ficou claro nos aprendizados de sala de aula da necessidade de entender que o currículo se constitui como o componente principal do projeto pedagógico, e que o seu movimento ainda é um problema para as escolas no sentido de promover a expressão teórico prática do ensino aprendizagem. E essa foi uma inquietude gerada e que se buscou esclarecer, com toda a análise feita em sala de aula para entender que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior a escola, é a educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos, entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.” (Sacristán, 1999, p. 61)

Diante do desenrolar da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade foram desenvolvidas várias atividades, uma delas foi a elaboração de um diário descritivo sobre o cotidiano das aulas, atividade essa que contribuiu para a produção deste relato de experiência. Dessa maneira, o diário descritivo feito sob a orientação da professora ministrante da disciplina, constituiu-se como forma suplementar as estratégias de ensino, no sentido de trazer clareza aos estudantes sobre as conjecturas e aprendizados submersos à referida disciplina, o que provocou a reflexão sobre a construção do conhecimento voltado para o foco de que se necessita trazer ao falar de currículo e suas alusões no processo educacional. Têm-se, pois como principal objetivo fazer uma breve descrição sobre as vivência e experiências obtidas durante o percurso da disciplina em sala de aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA TEORIA DO CURRÍCULO E SOCIEDADE: METODOLOGIA E DISCUSSÃO

O diário descritivo foi desenvolvido com fundamentos nas discussões e leituras no decorrer das aulas no percurso da disciplina desenvolvida no período de 17 a 28 de julho de 2023. A metodologia favoreceu a elaboração de síntese, leituras, debates, roda de conversa, e a análise crítica dos textos sobre

currículo. No todo foram em média 5 textos, destacando os seguintes autores: SACRISTÁN (2000); J. LIMA (2009); GESSER (2002); MOTA (2011); BARBOSA (2011); SILVA (1999).

A disciplina foi distribuída em três momentos: o primeiro que tornou a experiência diferenciada, foi a orientação para produção de um diário descritivo das aulas relatando-se o retorno para as seguintes questões: o que aprendi?! Como aprendi?! Por que aprendi?! O diário de aula assim “tem como uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com frequências ambas as missões se combinam e se completam.” (Zabalza, 2004, p. 16)

No processo de formação inicial a instruir-se de ferramenta (como por exemplo o diário descritivo de aula) e colocá-las em prática no decorrer da graduação com oportunidade para reflexão na aula e após ela, pode trazer significativos contributos para se constituir uma qualificada formação de professor, na medida em que pode indicar falhas e apontar corretivas. Nessa perspectiva, Zabalza (2004, p. 10) contribui nessa reflexão quando reconhece que “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar.”

O segundo momento no prosseguimento da disciplina constituiu-se pela construção de uma linha do tempo do currículo e de quadro paralelo distinguindo as teorias do currículo, associados com a atividade de debate acerca da leitura dos textos indicados pela professora ao decorrer das aulas. O terceiro momento desenvolveu-se pela elaboração de texto síntese, construção de mapa conceitual em slides e texto poético expressando o entendimento sobre o tema estudado para apresentação em seminário.

Além disso, logo após a execução da leitura dos conteúdos, discussões, debates, roda de conversa e apresentação dos seminários, teve-se a oportunidade de explanar as vivências e experiências adquiridas ao longo da disciplina através da apresentação do diário descritivo de forma a suplementar os conhecimentos no decorrer da disciplina no ano letivo de 2023.1. E assim, apesar dos desafios, as estratégias e atividades propostas contribuíram para trazer reflexão sobre os temas estudados em sala de aula e a tradução dos aprendizados de diferentes formas e linguagens após estudos construídos sobre currículo.

Dado início a primeira aula da disciplina a professora nos pediu para fazer um registro, ou seja, a construção de um diário descritivo das aulas. Logo após, mostrou-nos o plano da disciplina e apresentou a ementa, frisando que iríamos estudar sobre fundamentos- metodológicos e legais do currículo; concepções; tendências; conteúdo programático e as habilidades. No segundo momento da aula, solicitou a leitura do

texto: “A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade” e orientou que fizessemos uma linha de tempo da trajetória do currículo nos diferentes momentos históricos do cenário educacional. Enfatizou, ainda que se observasse o que poderíamos ampliar sobre currículo, a partir do conhecimento prévio em que tínhamos apresentado no momento inicial da aula.

No segundo dia de aula, estava ausente, pois por estar grávida tive que ir fazer uma ultrassonografia, porém segundo as informações dos colegas de classe no primeiro momento a professora indagou os alunos sobre a ampliação do conceito de currículo que havia solicitado na aula anterior. Portanto, registro aqui o que foi possível ampliar sobre o conceito de currículo naquele momento: currículo educacional é o conjunto de experiências de aprendizagem, conteúdos, objetivos e métodos que uma instituição ou sistema de ensino oferece aos alunos. Ele engloba tanto o que é ensinado, quanto como é ensinado, com o objetivo de alcançar metas educacionais específicas. Dessa maneira, compreendeu-se que a teoria do currículo, explora como esses elementos são selecionados, organizados e por fim apresentados para promover a aprendizagem discentes.

No segundo momento desse dia de aula a educadora solicitou aos educandos que assistissem o filme: “Sorriso de Monalisa” para responderem as seguintes questões conforme o seu entendimento em correlação ao currículo: 1ª) Que história o filme conta? 2ª) O que mais incomoda a professora no colégio onde se passa a história do filme? 3ª) Como a professora faz para inspirar os alunos?

Refletindo sobre essas questões em sala de aula, compreendeu-se que o filme traz uma abordagem que muito se associa a construção do currículo no espaço escolar, onde o educador deve levar o aluno a pensar/refletir e questionar os fatos, não o limitando apenas aos conteúdos específicos, assim como relata Piaget, 1974, p. 31-90 no livro: “O direito à educação no mundo atual”, ao afirmar que o professor deve provocar o aluno a construir e inovar, pois um bom educador é aquele que leva o aluno a pensar, incentivando e estimulando novos pontos de vista, a fim de proporcionar ao discente um crescimento, não apenas dentro da disciplina em sala de aula, mas também na vida.

A reflexão de Piaget supracitada, nos faz voltar o olhar para a prática da professora ministrante da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade e perceber que ela provocou os alunos para construção e reinvenção a todo momento, dentro e/ou fora da sala de aula, seja por meio de debates, seja pedindo os discentes para fazerem linha do tempo, produção de síntese, poesia, resumo, análise de filmes por meio de reflexões, dentre outras estratégias, e isso foi fundamental para a materialização da aprendizagem. A utilização de metodologias que instigam os alunos, chamam a sua atenção, fazendo com que eles não sejam passivos e sim proativos em sala de aula, participando das atividades propostas pelo educador, e isso faz

com que os discentes obtenham novos aprendizados de forma clara e concisa. Assim, nesse processo, “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (Gadotti, 2001, p. 253).

No terceiro momento a professora orientou a leitura do texto: “Para além das grades” para ser debatido na aula posterior. Também foi explicado sobre um seminário como atividade avaliativa para a 1ª nota. Essa atividade foi realizada em grupo de três componentes, meu grupo era composto por “mim” Caroline, Islany e Raissa Meneses. Ficamos com o capítulo 2 do livro de Sacristán, J. Gimeno, intitulado, O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Assim, foi orientado que após a leitura, desse capítulo fosse elaborada uma síntese do texto e um mapa conceitual em slide para apresentação. E além disso, que a partir da síntese feita se retratasse a compreensão sobre a leitura em forma de um texto poético (poesia).

No quarto momento, a professora fez uma reflexão dialogada com abordagem sobre o texto: “Currículo para além das grades construindo uma esdola em sintonia com seu tempo. Daí, tivemos dois dias subsequentes para estudarmos e preparar o seminário com a elaboração de síntese, mapa conceitual em slide e a poesia. Após esse dia numa sexta feira dia 21/07/2023, não houve aula, pois a cunhada da professora tinha falecido e ela havia nos comunicado que iria faltar, em virtude de ter que ir à visita do 7º dia, porém, vale destacar que ela deixou as atividades para realizarmos nesse dia e darmos conta na segunda feira seguinte.

Chegada a segunda feira 24/07/23 iniciamos a aula com as apresentações, meu grupo foi o primeiro, conforme íamos apresentando, a professora debatia juntamente conosco. No momento posterior as apresentações a professora indicou leitura do livro: “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (Silva, 1999), em que cada dupla ficaria com uma determinada parte do livro e orientou as estratégias para a leitura e o passo a passo para a realização de um debate no dia seguinte sobre a temática do livro. No dia seguinte iniciamos a aula com as cadeiras já em círculo, pois era uma forma como a professora gostava de trabalhar com os alunos. Assim, demos início a um debate com perguntas e respostas, anteriormente, elaboradas pelos próprios grupos e também respondidas por eles no sentido de debater o texto. Após o debate, a professora pediu que se fizesse um quadro paralelo com o resumo sobre as teorias tradicionais; críticas e pós-críticas de currículo.

No decorrer da disciplina foi possível fazer uso de diferenciadas técnicas que podem ser usadas em sala de aula para melhorar de forma clara e concisa os saberes dos discentes. Assim, chega-se ao último dia de aula, que foi encerrada com a aplicação de atividade avaliativa individual referente à segunda nota da disciplina e com apresentação do diário das aulas como atividade para a aquisição da terceira nota. Diante

de toda essa experiência um dos principais desafios foi ter que lidar com um conteúdo que para mim particularmente era “novo”, no início manifestou-se dificuldades em correlação a interpretação dos textos, porém o acompanhamento da professora contribuiu de forma significativa, visto que conseguiu possibilitar a reflexão clara sobre a Teoria do Currículo e Sociedade no processo de ensino aprendizagem nos tempos atuais.

Logo, a experiência da disciplina com essa metodologia aplicada, possibilitou a ampliação de saberes imprescindíveis para o período de formação docente, sobre a história do currículo, o conceito e a sua trajetória projetando a visão inovadora do panorama educativo do século XXI, trazendo contribuições para sanar dúvidas e melhorar o aprendizado dos discentes. Isto significa que “o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive.” (Lopes, 2006, p. 30). Enfim, tudo isso determina a provocação da amplitude de um debate que não se resume a tratar de assuntos exibidos no currículo oficial, pois o papel do currículo escolar nesse novo cenário vai além, exigindo que concepções educacionais sejam expandidas, sobretudo pelo professor na ação educativa a que se propõe na intrincada natureza do mundo atual.

CONCLUSÃO

Vale observar que a experiência vivenciada no decorrer da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade foi desafiadora no que tange a materialização do estudo dos textos, no sentido de trazer aprofundamento do tema, visando o domínio básico do conteúdo e a garantia em superar dúvidas para o aprofundamento do conhecimento sobre currículo. Dessa forma, considera-se que o domínio dos temas estudados tornou-se imprescindível para formação teórico prática dos futuros professores imersos naquela sala de aula.

Além disso, a experiência vivida, sem dúvidas trouxe contributos para a formação docente, pois proporcionou o auxílio no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos criativos que são usados no processo educativo e, conseqüentemente, refletidos de forma significativa na (re)construção da informação, através da relação educador/educando, conteúdos, estratégias propostas realizadas e a realidade dos alunos em sala de aula, viabilizando, assim o contato com a troca de conhecimentos, ajuda mútua na (re)construção da identidade dos licenciandos, o que sem dúvida poderá se refletir na prática profissional como futuro educador do campo.

Logo, conclui-se que foi possível alcançar o objetivo durante o percurso da disciplina de Teoria do Currículo e Sociedade que favoreceu ao trabalho acadêmico na prática, viabilizando meios e condições que facilitaram as relações e trocas no contexto da sala de aula com o devido aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre currículo. Assim, compreende-se que a experiência vivenciada foi importante por ter contribuído para originar ponderações sobre a postura acadêmica e o currículo na prática educativa, permitindo a aquisição de novos saberes teóricos e práticos como ponto de partida para provocar a reflexão sobre o currículo que norteia o trabalho da escola hoje. Por fim, assim sendo, todos os esforços acadêmicos no contexto dessa experiência se projetaram e elevaram a novos horizontes para a continuidade dos estudos, aprimorando cada vez mais, a apreensão dos conhecimentos sobre currículo que são fundamentais e relevantes para a vida e formação do professor do campo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, Jean. O Direito à Educação no Mundo Atual. In: _____. Para Onde Vai a Educação? Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 31-90.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRISTÁN, J. GIMENO. O currículo: uma reflexão sobre a prática. In: A Seleção Cultural do Currículo. 3º ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

ZABALZA, M. A. Diários de aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004

TERAPIA OCUPACIONAL COMO MEDIADORA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Isabelle Bastianello da Silva; Lidia Cristina Hepp; Angela Isabel dos Santos Dullius

RESUMO

A aprendizagem é um processo fundamental de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, influenciada por fatores emocionais e neurológicos, sendo construída através de experiências. A Terapia Ocupacional atua com as ocupações humanas, podendo desempenhar um papel importante no contexto escolar, facilitando a inclusão de alunos com dificuldades no aprendizado. No caso da matemática, disciplina de extrema importância, pode ir além das operações básicas, englobando raciocínio lógico e abstração. O estudo consiste em uma revisão bibliográfica, que objetiva abordar essas duas áreas, unindo Ciências da Saúde e Ciência Exata, que pensadas em conjunto podem agregar de maneira positiva o processo ensino-aprendizagem. A abordagem multidisciplinar, combinando educação e saúde, visa criar um ambiente acolhedor e estimulante para o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos, reconhecendo a importância da troca de experiências entre professores e alunos para promover o desejo de aprender na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem Matemática, Terapia Ocupacional, Educação Integrada

PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS POR MEIO DA COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A aprendizagem é o caminho pelo qual adquirimos conhecimento, habilidades e competências. Através do estudo, buscamos compreender e estabelecer conexões entre estímulos e respostas, o que nos permite nos adaptar ao ambiente em que vivemos. Além disso, a aprendizagem é vista como uma transformação no nosso comportamento, moldada por experiências que são influenciadas por fatores emocionais e neurológicos, os quais estão intimamente ligados ao contexto em que estamos inseridos (BARBOSA, 2020).

A Terapia Ocupacional se concentra no aspecto humano da atividade, abordando as diversas ocupações que as pessoas realizam. Isso significa que ela se dedica ao desenvolvimento, conservação, prevenção e reabilitação das capacidades motoras, sociais, cognitivas, sensoriais e perceptivas das pessoas, abordando as dificuldades ou restrições que possam afetar o desempenho diário de cada indivíduo. Assim, pode ser inserida, naturalmente, no contexto escolar, que tem como objetivo a atuação no desenvolvimento de qualquer pessoa que tenha alguma dificuldade nesse âmbito, trabalhando isso juntamente com outros profissionais do contexto, familiares, alunos e comunidade, para então gerar um ambiente que ocorra inclusão daqueles que têm alguma limitação nesse local, ou seja, atua com as possibilidades de aspectos relacionados ao cotidiano escolar e no como o aluno se estabelece nesse meio, às vezes ultrapassando questões de ensino-aprendizagem. (DE ATHAYDE, 2020)

E em relação à aprendizagem de matemática, é preciso levar em conta que esta é muito relevante na educação, pois a matemática desempenha um papel fundamental em diversas áreas do conhecimento e da vida. Segundo Barbosa (2020), é uma disciplina que vai além das quatro operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão - mas que engloba conhecimentos como leitura e interpretação de problemas e códigos matemáticos, capacidade de raciocínio lógico, abstração e aplicação dos conceitos aprendidos.

Nesse sentido, ao se pensar alternativas que auxiliem e/ou facilitem o pensar matemático, traz-se a Terapia Ocupacional como uma adjuvante no processo educacional no ambiente escolar.

Com isso, a Terapia Ocupacional vem ao encontro do ensino da matemática, pois estudar é naturalmente uma ocupação humana, uma das mais importantes e que se sobressai como o trabalhar. Faz-se necessário, então, propor diversas atividades que estimulem o intelecto individual de cada estudante, inspirando-os a desenvolver habilidades cognitivas através de recursos que incentivem uma aprendizagem agradável e com sentido. (BARBOSA, 2020)

Nesse sentido, a integração de profissionais de saúde, especialmente o Terapeuta Ocupacional, no ambiente escolar, mostra-se como uma alternativa a ser agregada no contexto escolar a fim de facilitar os processos de aprendizado dos alunos. É importante que a Terapia Ocupacional auxilie crianças, adolescentes e jovens a participarem na escola, proporcionando uma aprendizagem significativa e qualificada. (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021)

Com esse enfoque multidisciplinar, englobando educação e saúde, no processo ensino-aprendizagem tem-se a visão de que métodos, técnicas ou abordagens podem ser facilitadores, proporcionando aos alunos um ambiente mais acolhedor e estimulante para o crescimento acadêmico e pessoal, bem como trabalhar intrinsecamente os seus sentimentos e emoções. Nesse sentido, incentivar o desejo de aprender na escola é fundamental para alcançar uma aprendizagem significativa. É essencial que todos os envolvidos no processo reconheçam a importância de criar um ambiente acolhedor, onde o aprendizado ocorra por meio da troca de experiências entre professores e alunos. (BARBOSA, 2020)

A Matemática possui relação com o cotidiano de cada indivíduo e sua aprendizagem não se limita apenas à definições e exercícios em sala de aula, mas se estende a todas as esferas em que o indivíduo está inserido. (ALVES et. al, 2022)

De acordo com Santos (2017), as complicações no aprendizado de matemática podem se originar da ansiedade matemática, que se caracteriza como uma aversão, medo ou pânico específico em relação à disciplina. Essa fobia representa uma resposta negativa aos estímulos numéricos, afetando o estado cognitivo, fisiológico e comportamental tanto de crianças quanto de adolescentes.

Ao mesmo tempo que a matemática é uma ciência essencial para a sociedade, seu aprendizado é um fator que provoca temor em muitos alunos, prevalecendo sobre outras disciplinas. Da Silveira (2017), salienta que a relação do aluno com essa ciência exata pode promover graus de insegurança e ansiedade, assim como outras várias sensações desagradáveis como palpitação, sudorese, dificuldade de concentração, dores de cabeça, e até esquecimentos. Isso leva o aluno a não ter um bom desempenho escolar.

Essa ansiedade ou temor ao trabalhar com números e operacionalizar pode causar o desenvolvimento de transtornos, dentre os quais Mangolini et al. (2019), destacam que os transtornos de ansiedade são muito frequentes e podem perdurar ao longo da vida do ser humano, gerando incapacidades nas atividades de vida diária de muitas pessoas. A ansiedade desencadeia angústias, medos, inseguranças, preocupações excessivas e frente à situações estressantes, ocorrem as crises de ansiedade com esses sentimentos aflorados.

É comum reflexões em instituições de ensino sobre o quanto é difícil estudantes gostarem de resolver cálculos numéricos nas aulas, a grande frustração que muitos têm da matéria, o quanto ansioso fica para realizar uma prova e o quanto estressante é estudar sobre números. Além disso, muitos estudantes relatam dificuldades extremas em matemática e aversão à disciplina. (Mourad et al., 2022)

Com isso, vem sendo investigada a ansiedade matemática (AM) e o quanto isso torna-se uma barreira na vida das pessoas. De acordo com Mourad et al. (2022), essa expressão foi inicialmente identificada no final dos anos 1950, por dois pesquisadores (Dreger e Eiken Jr), nos Estados Unidos, os quais através de escalas Taylor Manifest Scale e Wechsler-Bellevue Intelligence Scale, detectaram reações emocionais negativas em relação à matemática em estudantes universitários.

Dessa forma, mesmo sendo um assunto discutido há muitos anos, ainda existem diversas barreiras para esse ensino e pouco incentivo de estratégias, assim questiona-se o porquê ainda é pertinente isso.

Mourad et al. (2022), mencionam que a ansiedade matemática está ligada diretamente a toda vivência escolar desde o ensino básico, estando conectado com receios de não ter um bom desempenho e até reprovações, porém com isso pode resultar em consequências negativas. Os mesmos autores também

relatam que a ansiedade matemática não é discutida na formação dos professores, ou seja, é algo que acaba surgindo e demandando de administração da situação no decorrer da carreira.

Os sinais de ansiedade em relação à matemática podem ser intensificados pelos familiares e pela escola ao reiterarem a ideia de que a matemática é difícil, enfatizando concepções equivocadas nas crianças, como a crença de que cada problema tem apenas uma única solução, através de métodos de ensino inadequados e por meio de ameaças e exposição a situações constrangedoras. Os pais exercem uma influência significativa, assim como as atitudes dos professores, sobre a forma como os alunos assimilam o conhecimento matemático. (CAMPOS; MANRIQUE, 2020)

Frente a isso, surge o profissional de Terapia Ocupacional, como facilitador e mediador das dificuldades de organização de pensamento na matemática e para auxiliar nos momentos estressores. Por ser um profissional que foca nas singularidades e potencialidades do sujeito, consegue traçar estratégias que auxiliem o aluno a aliviar essa tensão que ocorre frente aos números, como escuta qualificada, por exemplo para compreender se é algo particular em momentos que a pessoa depara-se com números ou se é algo externo que acaba aflorando em momentos de dificuldade como esse. Utiliza como recurso terapêutico a escrita expressiva, e juntamente com o tratamento medicamentoso e atendimentos periódicos com psicólogos, trabalha a gestão autônoma da medicação; utiliza-se também práticas integrativas complementares como reiki, uso de florais, técnicas de meditação. O foco é na escuta qualificada, e pode-se utilizar de jogos, atividades lúdicas direcionadas e principalmente em traçar estratégias para melhor enfrentamento do sofrimento, auxilia com técnicas de relaxamento e regulação emocional; auxilia a pessoa identificar hobby e/ou pensamentos bons que faça com que ocorra relaxamento nesse momento; traça estratégias junto ao aluno para melhor enfrentar essa situação; mostra caminhos para melhor lidar com números, associando eles as atividades de vida diária, ao cotidiano em si, assim facilita a compreensão; ou seja, trabalha estratégias de enfrentamento junto ao sujeito para melhor lidar com a AM, levando em consideração as vontades e o que a pessoa tem de potencial para realizar tal atividade. (DE ATHAYDE, 2020)

Assim, o Terapeuta Ocupacional é um profissional da saúde e educação, pois por meio de seu cuidar, pode reduzir sintomas de ansiedade, o que possibilita ampliação de aspectos cognitivos, comportamentais, físicos, fisiológicos e emocionais, através do “fazer”. Nesse sentido, o sujeito consegue escolher dentre tantas estratégias um modelo que oportunize extravasar suas angústias e sofrimentos e o Terapeuta Ocupacional por meio de suas intervenções e até oficinas, permite prevenção de agravos nos sintomas e

promoção de melhor qualidade de vida, auxiliando na diminuição de faltas e evasões escolares. (SANTOS et al, 2021)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No estudo de Da Silveira (2017), em seu trabalho de conclusão de curso de cunho quanti-quali, realizado em dois dias, através de duas escalas (Escala de Ansiedade à Matemática e Escala de Atitudes em Relação à Matemática), em um colégio estadual de Alvorada do Sul - PR em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, composta por 17 alunos, sendo 14 homens e 7 mulheres, com idades entre 14 anos e 46 anos, menciona que a AM está ligada à motivação, e a motivação leva em consideração todo o contexto de ensino, principalmente as atividades propostas em sala de aula e, a aprendizagem está ligada a interação do aluno e como o professor trabalha a construção de conhecimento com seus alunos. A ansiedade, por gerar sensações desagradáveis, acaba afastando o aluno e criando uma barreira. Quanto maior a ansiedade matemática, pior será seu desempenho, demonstrado por Da Silveira (2017), que salienta que a dificuldade em compreensão dessa disciplina, gera baixa autoestima e bloqueio na aprendizagem, o que leva o aluno a desistir de tentar aprender qualquer coisa relacionada ao tema. Menciona também que muitos professores têm ansiedade em relação à matemática e sente-se inseguro em passar seus conhecimentos para outras pessoas. Essa conclusão foi verificada em seu trabalho, pois 75% dos alunos participantes da pesquisa possuíam um grau mais elevado de ansiedade em relação à matemática e que esses mesmos alunos que possuíam esse grau mais elevado de ansiedade possuíam atitudes neutras em relação ao mesmo. Portanto, percebe-se no cotidiano escolar em que este trabalho está inserido que os alunos podem ter criado algum tipo de proteção invisível quando ficam frente a alguma atividade relacionada com a disciplina, para evitar algum tipo de sofrimento ou até punição.

Nesse contexto, SILVA et al. (2020), explicam que para a maioria das pessoas com alta ansiedade matemática, a presença de estímulos aversivos, como os números, pode levar a uma diminuição na capacidade dos recursos da memória de trabalho, os quais poderiam ser utilizados para a tarefa cognitiva em questão. Visto que os números estão relacionados com a própria tarefa matemática em si, é possível supor que esses indivíduos, ao se preocuparem com o aspecto emocional dos estímulos, acabam reduzindo a disponibilidade de recursos na memória de trabalho, o que prejudica o desempenho, especialmente em tarefas que demandam alta carga cognitiva.

Em seus estudos, Campos (2022) concorda que estudantes com ansiedade matemática cometem mais erros na resolução de problemas, especialmente quando os processos aritméticos envolvem conceitos mais complexos. Também observa que as percepções das habilidades matemáticas dos estudantes estão vinculadas à sua eficácia, crenças e valores, bem como às expectativas que têm em relação ao seu sucesso em matemática. Assim, se estão seguros do que estão estudando, o desempenho na resolução de atividades matemáticas será de uma forma, e se estão ansiosos e descrentes de suas capacidades, o desempenho pode ser bem menor.

Frente a essas contribuições e as vivências das autoras, entende-se que o desempenho escolar depende de diferentes fatores, como o contexto escolar, as experiências compartilhadas pelos familiares e conhecidos, metodologias utilizadas em sala de aula, crenças do estudante, formação e desempenho do professor, questões sociais e culturais. Também percebe-se que existem muitos casos de alunos que desencadeiam ansiedade ao estudarem matemática e que, por muitas vezes, precisam de ajuda para reverter esse transtorno. (MOURAD et al., 2022).

A dificuldade no processamento das informações matemáticas pode estar ligada a transtornos psicológicos e é necessário o professor estar atento a isso. Nessa abordagem, o Terapeuta Ocupacional pode auxiliar no melhor desempenho do aluno, criando estratégias para administrar essa questão. É importante ter esse profissional da saúde, além de um psicólogo, para identificar se realmente é um problema que requer atendimentos especializados ou se é apenas uma dificuldade cotidiana de sala de aula.

Evidencia-se que o Terapeuta Ocupacional por realizar um trabalho direcionado às atividades de vida diária, consegue traçar estratégias entre escola, aluno e família para então começar a trabalhar a AM de maneira leve. Não existe um tratamento específico para melhor lidar com essa ansiedade, é tudo muito relativo e subjetivo, depende de cada caso e das singularidades de cada sujeito. Porém existem estratégias como implementar as técnicas de relaxamento, escuta e conversa qualificada, práticas integrativas complementares e realização de um plano terapêutico singular, para assim construir com o próprio sujeito alternativas que envolvam sua vida de maneira integral, bem como sua disposição de aderência ao protocolo proposto. (DE ATHAYDE, 2020)

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sugere promover a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de matemática, bem como a ansiedade que pode ser gerada neste processo, e no desejo de unir de maneira multidisciplinar profissionais de saúde no contexto escolar, com propósito de facilitar os processos do aluno, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com mais segurança e sucesso.

Conclui-se que ansiedade matemática é um fenômeno comum que afeta muitas pessoas independentemente da idade ou nível de habilidade em matemática. Além disso, a atuação do Terapeuta Ocupacional pode estender-se ao contexto familiar e escolar, orientando pais e professores sobre como oferecer suporte adequado ao aluno ansioso. Isso cria um ambiente mais acolhedor e compreensivo, onde o estudante se sente encorajado a enfrentar seus desafios com maior autoestima e segurança. (DIAS, 2021)

Identificar e compreender as crenças negativas é um dos pontos importantes, pois muitas vezes as pessoas com AM têm crenças negativas sobre suas habilidades, nesse sentido é trabalhado para substituí-las por pensamentos mais positivos e realistas. Ensinar habilidades de regulação emocional em que a AM está associada a uma resposta emocional intensa, logo, ensinar técnicas de regulação emocional como a respiração profunda ou a reestruturação cognitiva pode auxiliar os indivíduos a lidar com a ansiedade de forma mais saudável.

Também, técnicas de regulação emocional como a escrita expressiva, mostrou-se eficaz na redução da ansiedade matemática. Tem-se, também, o reforço positivo em que o indivíduo é encorajado e reforça o progresso e os esforços em relação à matemática, mostrando-se uma estratégia eficaz no tratamento. Isso pode ajudar a construir a confiança e a motivação necessárias para lidar com as tarefas matemáticas. Assim como, abordagens mais lúdicas podem tornar a matemática mais acessível e divertida.

A ansiedade matemática é algo que pode ser amenizada por meio de diversas alternativas, como tratamento medicamentoso através da medicina psiquiátrica, atendimentos periódicos com psicólogos, práticas integrativas complementares como reiki, uso de florais, técnicas de meditação... e dentre eles, o Terapeuta Ocupacional é um grande aliado, pois é um profissional que atua de acordo com os desejos do sujeito, suas particularidades e singularidades de maneira que a pessoa consiga realizar suas ocupações da melhor maneira possível, dando ênfase para as potencialidades e não para as dificuldades, auxiliando também na gestão autônoma de medicações (se usar), na escuta qualificada, por meio de jogos, atividades lúdicas direcionadas e principalmente em traçar estratégias para melhor enfrentamento do sofrimento, com isso, o trabalho em conjunto com o professor da área pode facilitar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que sempre é benéfico buscar supervisão clínica e trabalhar em colaboração com outros profissionais da área ou de outras, por meio de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, para garantir um direcionamento abrangente e eficaz para a ansiedade no ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. DA S et al. Alfabetização matemática vinculada ao letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. Capítulo 3 in: Reflexões sobre a educação matemática. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22533/at.ed.3062201093>>. Acesso em: 27 de julho de 2023.
- BARBOSA, E. M. Ensino e Aprendizagem Matemática numa abordagem Psicopedagógica. Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Matemática, Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, Pará, 2020. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/4205/1/TCC_EnsinoAprendizagemMatematica.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2023.
- CAMPOS, A. M. A. DE. Ansiedade matemática: Fatores cognitivos e afetivos. Artigo de revisão, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, SP, Revista Psicopedagogia, 2022. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n119/07.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2023.
- CAMPOS, A. M. A. DE; MANRIQUE, A. L. Ansiedade Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a influência dos pares, pais e professores. Revista Vidya, v. 40, n. 2, p. 459-473, jul./dez., 2020 - Santa Maria, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3366>>. Acesso em: 25 de julho de 2023.
- DA SILVEIRA, J. O. Um estudo sobre ansiedade matemática e motivação em alunos do ensino fundamental. Trabalho de conclusão de curso de especialização, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Londrina, p. 37, 2017. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20327/2/LD_EMAT_I_2017_06.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2023.
- DE ATHAYDE, E. A. R. Terapia Ocupacional no Contexto Escolar: conhecimentos de profissionais inseridos nas escolas públicas. Trabalho de conclusão de curso, João Pessoa, p. 33, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17629>>. Acesso em: 28 de julho de 2023.
- DIAS, M., F. A. G. Apontamentos sobre a inserção do terapeuta ocupacional no sistema educacional do município de Nova Iguaçu. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 43, 2021. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/20438?mode=full#:~:text=A%20perspectiva%20da%20inserção%20do%20terapeuta%20ocupacional%20no,processo%20de%20inclusão%20no%20município%20de%20Nova%20Iguaçu.>>. Acesso em: 28 de julho de 2023.
- MANGOLINI, V. I.; ANDRADE, L. H.; WANG, Y. P. Epidemiologia dos transtornos de ansiedade em regiões do Brasil: uma revisão de literatura. Rev. Med., São Paulo, v. 98, n. 6, p. 415-422, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/144226/157948>>. Acesso em 25 de julho de 2023. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v98i6p415-422
- MOURAD, A.; DO NASCIMENTO, T.; CHIARI, A. Ansiedade matemática: o que os professores de matemática sabem? Anais do XVI Seminário Sul-Matogrossense de Pesquisa em Educação Matemática, Mato Grosso, n.16, p. 10, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/16388>>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

MOURA-SILVA, M. G.; TORRES, N. J. B.; GONÇALVES, T. O. Bases Neurais da Ansiedade Matemática: implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, vol. 34, n. 66, 2020. UNESP - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2912/291265339014/html/>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. DE O.; LOPES, R. E.. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, p. e2072, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/Sgy9GTM4sY6FjY3DFR5F9Vj/#>>. Acesso em: 24 de julho de 2023. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO2072

SANTOS, F. H. *Discalculia do desenvolvimento*. 1ed. São Paulo, SP: Pearson Clinical Brasil, 2017.

SANTOS, T. S.; TAVARES, J. S. L.; DONELATE, C.; DA SILVA, A. M. B. F. Analisando distúrbios funcionais do transtorno de ansiedade em adolescentes de 14 a 19 anos pela terapia ocupacional. *OCUPACIONAL. RECISATEC - REVISTA CIENTÍFICA SAÚDE E TECNOLOGIA*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e1218, 2021. Disponível em: <<https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/18>>. Acesso em: 28 jul. 2023. DOI: 10.53612/recisatec.v1i2.18

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TDIC

Ana Carolina Barreto Pinto Caldas¹

RESUMO

A formação continuada de professores para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenha um papel crucial na educação contemporânea. Este estudo propõe uma reflexão abrangente sobre o tema, destacando seus principais aspectos e implicações. Haja vista que, a rápida evolução tecnológica exige que os professores estejam atualizados e aptos a utilizar novas ferramentas. Para tal, a formação de professores não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo, e uma vez aliada ao contexto de atuação visa construir uma ponte entre a teoria e a prática, formando educadores mais preparados para enfrentar os desafios específicos de suas comunidades. Assim, o texto apresenta desafios comuns à formação continuada de professores aliadas ao uso de tecnologias digitais, evidenciando a necessidade de que sua utilização tenha objetivos específicos para aperfeiçoamento da prática do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; uso pedagógico; tecnologias digitais de informação e comunicação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A formação de professores é uma temática bastante discutida no contexto educacional, visto que o sucesso da educação também depende dela (VOLKART; KOLLING; RIBEIRO, 2021).

Diante das evidentes transformações no contexto educacional, a formação de professores tem se caracterizado como um processo que acontece no decorrer da vida profissional docente, na qual, de acordo com Imbernón (2010), nos últimos anos a formação continuada do professor passou por avanços tanto no conhecimento teórico quanto prático. Para o professor conseguir acompanhar o ritmo acelerado das inovações no ensino a busca pelo aprendizado de novos saberes tem se mostrado essencial.

Pela primeira vez na história do ser humano, a maior parte dos conhecimentos adquiridos por um indivíduo no início de sua trajetória profissional estará desatualizada quando estiver no término de sua carreira, evidenciando assim a necessidade de construção de novos paradigmas do espaço do conhecimento (LÉVY, 1999).

Araújo e Rodrigues (2018), afirmam que o professor enquanto sujeito aprendiz, precisa estar vinculado pelo lugar que ocupa a um processo formativo constante, formação essa que auxilie o docente na construção da prática partindo da identificação crítica da realidade visando sua transformação.

¹ Instituto Federal Fluminense (IFF)

Embora seja uma temática debatida ao longo dos últimos anos, a formação docente para utilização das tecnologias digitais ainda é um assunto que vem gerando dúvidas e conflitos no meio escolar. Isso vem sucedendo devido a diversos motivos, dentre eles, o avanço das ferramentas tecnológicas nos ambientes educacionais, a falta de recursos e a escassez de formação adequada para uso das TDIC na prática pedagógica, em que boa parte dos docentes ainda não se considera preparado para lidar com essas ferramentas, carecendo de formação (NIZ, 2017).

Dessa forma, Coelho, Costa e Motta (2021), ressaltam que os professores são beneficiados com as formações continuadas na perspectiva teórico-metodológicas para uso das TDIC, visto que podem apreender os conceitos tecnológicos pelo viés das possibilidades pedagógicas e não necessariamente pelas suas aplicações técnicas, para isso é preciso integrar esses recursos ao planejamento de ensino, associando os objetivos pedagógicos de sua prática pedagógica as características da ferramenta digital que fará uso.

Priorizando o campo escolar como local de formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica ressaltam que “a formação em serviço na escola é considerada a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica exatamente porque proporciona o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor” (BRASIL, 2020, p. 7). Isto é, a aproximação da formação com o campo de atuação tende a apresentar um melhor resultado nas atividades docentes.

Dentro dessa perspectiva, Santos e Sá (2021) afirmam que de nada adianta, quando nos processos de formação continuada são apresentados aos professores soluções sintetizadas e desconectadas da realidade escolar, uma vez que, é preciso um olhar mais atento que englobe uma visão geral de cada contexto escolar favorecendo a compreensão dos inúmeros vínculos que as cercam. Para que assim, os docentes consigam estar mais preparados para lidar com a diversidade que envolve o uso das TDIC nas práticas escolares.

USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Sabe-se que existem inúmeras dificuldades e desafios que são necessários no avanço de uma prática diferenciada, mas essas barreiras podem ser superadas à medida que as ferramentas tecnológicas vão sendo inseridas nos processos de ensino (MORAIS; SOUZA, 2020).

Segundo Ribeiro (2018), o que permite visualizar nas TDIC um propósito ou solução para as práticas pedagógicas, talvez seja a intenção de encontrar nelas benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude das facilidades que os recursos tecnológicos digitais disponibilizam tanto para tornar uma aula atrativa, com possibilidade de usos simples e sofisticados como também para ser um facilitador na gestão do tempo para o preparo das aulas.

No entanto, Ribeiro (2018), chama atenção para o papel que cabe ao professor na preparação das aulas e na seleção dos materiais, ainda que esse processo seja facilitado pela busca na internet, o professor não está isento da tarefa de ofertar uma boa aula e enriquecer o debate em sala de aula.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), as tecnologias de comunicação instantânea podem ser fundamentais no trabalho escolar, pois elas possibilitam aos professores e alunos produzirem e divulgarem seus trabalhos, pesquisas e projetos de forma mais rica e atrativa. Desta forma, o professor pode compartilhar nesses espaços seus materiais de aula, promovendo grupos de discussão, vídeos, apresentações, de maneira que as aulas sejam mais participativas, criativas e contextualizadas diminuindo o tempo de aulas expositivas em que somente o professor é quem passa informações. Promove-se assim, uma atualização dos saberes, uma vez que “a atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LÉVY 2003, p. 18), na qual aluno e professor contribuem para um ensino mais interessante.

Faz-se necessário também que para isso o professor experimente os recursos digitais que utilizará nas aulas, a qual ele precisará buscar conhecer como se dá o seu funcionamento, explorar os recursos e possibilidades que o dispositivo, aplicativo ou software tem a oferecer, perceber os erros e acertos, testá-lo e se necessário ajustá-lo, dentro de um plano de aula elaborado, de maneira que domine o que o recurso tem a oferecer para aprimorar sua aula, visto que nem sempre essas ferramentas trazem grande inovação e também não necessitam de muito esforço do professor. Entretanto, a abordagem do conteúdo nesses recursos pode ser fundamental para aprendizagem dos alunos, além do modo de condução do professor (RIBEIRO, 2018).

Nesse sentido, Costa *et al.* (2012) acreditam que a decisão individual do professor de fazer uso ou não das TDIC nas suas práticas é o fator mais determinante no processo de ensino, do que os condicionantes e os fatores externos, em que dependem de estrutura, equipamentos e tempo hábil para utilização dos recursos digitais.

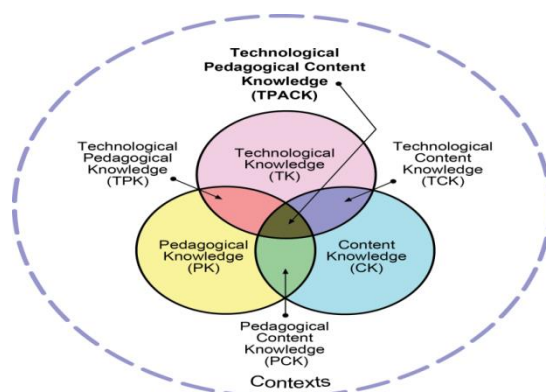
Diante disso, como mencionado anteriormente a inserção das TDIC no contexto escolar vem propondo mudanças na condução das práticas docentes com o intuito de fortalecer as ações pedagógicas (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

Para integrar TDIC às atividades pedagógicas Mishra e Koehler (2006), desenvolveram um modelo chamado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), baseado na formulação de Shulman, da Pedagogical Content Knowledge (PCK), ou seja, do conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo os autores o modelo TPACK contribui para discussões na integração das TDIC aos níveis teórico, pedagógico e metodológico.

TPACK pode ser definido como uma combinação entre tecnologia, pedagogia, e conhecimento do conteúdo. Esses componentes podem ser usados como orientações para integrar novas tecnologias em ambientes de aprendizagem (BINGIMLAS, 2018).

Nessa perspectiva, Gonçalves, Nunes e Souza (2021) afirmam que o Conhecimento Pedagógico e Tecnológico do Conteúdo (CTPK), chamado originalmente de TPACK, surge quando o professor associa o conhecimento que possui sobre TDIC, com as estratégias pedagógicas e o conteúdo do componente curricular. O modelo TPACK como mencionado considera três áreas diferentes e que se relacionam, representados na figura 1.

Figura 1 - Modelo TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge.



Fonte: (Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org).

Conforme apresentado na figura 1, este modelo é resultado da interseção de três elementos distintos do contexto de aprendizagem. Cox e Graham (2009) definem os componentes do TPACK de forma individual: em que o primeiro componente Pedagogical Knowledge (PK) é definido como o conhecimento pedagógico que o professor possui para desenvolver o conteúdo, ou seja, as estratégias de ensino que ele utiliza para que os alunos compreendam a atividade curricular a ser trabalhada. Já o Content Knowledge (CK), é o conhecimento do conteúdo que é simplificado para indicar um conhecimento de uma determinada área do componente curricular. Este conhecimento não depende de estratégias pedagógicas ou de como o

professor pode usá-lo para ensinar. E por último o Technological Knowledge (TK), que é definido como o conhecimento específico que o professor dispõe sobre TDIC.

Perante o exposto, Nakashima e Piconez (2016) destacam que o professor precisa compreender que os fenômenos educacionais não acontecem de forma isolada, por esse motivo a integração dos três componentes se faz necessária. Mishra e Koehler (2006) complementam que o entendimento da interseção dos componentes do modelo TPACK pode ajudar ao professor na mudança de atitude, procedimento e método das competências docentes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C. A formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. *Imagens da Educação*, v. 8, n. 1, p. e40831-e40831, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 14/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.
- BINGIMLAS, K. Investigating the level of teachers' Knowledge in Technology, Pedagogy, and Content (TPACK) in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, v. 38, n. 3, 2018.
- COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MOTTA, E. L. O. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. *EccoS–Revista Científica*, n. 58, p. 11014, 2021.
- COSTA, F. A. et al. Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador. Carnaxide: Santillana, 2012.
- COX, S.; GRAHAM, C. R. Diagramming TPCK in Practice: Using and elaborated model of the TPCK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, v. 53, n. 5, p. 60-69, 2009.
- GONÇALVES, G. S. Q.; NUNES, K. C. S.; SOUZA, R. A. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, v. 13, n. 40, p. 491-514, 2021.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.
- _____. *O Que é o Virtual?*. Editora 34, 2003.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, Jun. 2006.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F.. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. Devir Educação, p. 10-32, 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological pedagogical content knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.

NIZ, C. A, F. A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2017.

RIBEIRO, A. E. Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1. ed - São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. Educar em Revista, v. 37, 2021.

VOLKART, D. C. A.; KOLLING, K. T.; RIBEIRO, M. E. M. Do presencial ao online: características de comunidade aprendente em uma disciplina de mestrado em tempos de COVID-19. Revista Thema, v. 20, p. 112-131, 2021.

O (MUNDO) MÁGICO DE OZ: SOBRE IGUALDADE, DESIGUALDADE, DECOLONIDADE E HUMANIDADES NAS PESQUISAS INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS.

Fernando Henrique Garcia da Silva¹, Lídia de Sousa Menezes², Ligia Christie Coelho Silva³

RESUMO

Pensar a educação e os processos educacionais é também debruçar-se sobre desigualdades sociais, neste contexto é preciso compreender que a sociedade se alicerça em bases desiguais e excludentes. Diante do exposto, este trabalho objetiva debater sobre igualdade, desigualdade, decolonidade e humanidade relacionando-as com a metodologia de pesquisa-intervenção com crianças. Como plano de fundo e ilustração das reflexões citaremos o filme “Mágico de Oz” (1939) e a música com o mesmo nome, lançada em 1997 pelo grupo de Rap Racionais Mcs. No que se refere as reflexões sobre a formação da sociedade dialogaremos com autores como Arroyo (2018), Walsh (2009) e Santos (2019). Para debatermos a metodologia da pesquisa-intervenção com crianças e as relações sobre a ética na educação, estabelecemos enquanto aporte teórico as discussões elaboradas por Aquino (2000) e Castro (2008).

Palavras-chave: pesquisa-intervenção, decolonidade, educação.

PERCURSOS INTRODUTÓRIOS

Existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver – e essa pauta cada um tem – mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber? Mas, esse norteado, tem. Tem que ter.

J. Guimarães Rosa.

Em primeira e breve apresentação é importante ressaltar que este trabalho se inspira no relatório final da disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, cursada em 2022 pelos três autores, ela faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Se trata, portanto, da continuidade dos debates apresentados anteriormente aliados as novas perspectivas situadas nos campos literário, de vivências e experiências.

Assim, é no bojo da construção de debates e pesquisas que este trabalho se situa e justifica. Em continuidade ao já apresentado seu propósito é ao passo em que apresenta debates decoloniais também dialogar com a temática “Pesquisa-intervenção sobre crianças e adolescentes” e apresentar observações, indagações e reflexões, afinal partilhamos da leitura de que temas, bibliografias e referenciais se atravessam e exigem de pesquisadores conhecimentos, ferramentas metodológicas, teorias e coragem não só para

¹ Mestrando em Educação pelo PPGEdu (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR). fernando.gdasilva@hotmail.com.

² Mestranda em Educação pelo PPGEdu (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR) - lidia.menezes@aluno.ufr.edu.br.

³ Mestranda em Educação pelo PPGEdu (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR) - ligia.coelho.silva@gmail.com.

identificar, compreender e evidenciá-los, bem como oportunizar análises críticas e produções interculturais de conhecimento.

Em linhas gerais o trabalho é dividido em quatro partes que se interrelacionam e se atravessam durante sua elaboração. Em suma, para além da primeira em que fazemos a construção dos percursos introdutórios temos ainda:

A segunda em que analisaremos a construção de projetos educacionais eurocêntricos e elitistas e as formas pelas quais na contemporaneidade atores sociais criam estratégias de resistência se relacionando aos debates acerca da formação das sociedades, projetos de educação, desigualdades e perspectivas decoloniais, para isto dialogaremos com Arroyo (2018), Walsh (2009), Santos (2019).

A terceira se faz com debates constituídos acerca das pesquisas intervenção com crianças e adolescentes e as relações sobre a ética na educação, para isso buscaremos aporte teórico nas discussões elaboradas por AQUINO (2000) e CASTRO (2008);

A quarta e derradeira parte se faz como conclusão deste trabalho, nela refletiremos sobre os debates aqui apresentados e sua urgência nas pesquisas e demais produções acadêmicas.

Em linhas finais dos percursos introdutórios é preciso apontar que inspirados em Julio Groppa Aquino, no livro “Do cotidiano Escolar: Ensaio sobre a ética e seus avessos” optamos por iniciar e finalizar com epígrafes poéticas pois partilhamos da leitura que de Aquino (2000) pois trata-se de uma escolha segundo a qual se privilegiou a literatura como estratégia disparadora de interlocução com o leitor. Isso porque o que os olhos do poeta entrevêm, os outros mortais pelejam para decifrar.

E SE EU FOSSE MÁGICO? REFLEXÕES ACERCA DE EDUCAÇÃO, IGUALDADE-DESIGUALDADE E RESISTÊNCIAS.

Certamente o leitor que chegou até aqui se fez algumas perguntas e é compreensivo que dentre elas estejam algumas sobre os motivos pelos quais escolhemos o título, adiantamos que na terceira parte estabeleceremos análises e reflexões melhores referenciadas sobre a escolha. Ela se dá inspirada em um filme, uma música e em reflexões sobre construções desiguais e hegemônicas na educação brasileira e os projetos pós-abissais, interculturais e decoloniais.

É possível que nos lembremos do filme “Mágico de Oz”¹, um filme que mistura musical e fantasia, se centra na história de uma criança chamada Dorothy que após um tornado é levada para o mundo fantástico onde enfrenta bruxa malvada, é perseguida, encontra personagens de seus sonhos e brincadeiras, realiza inúmeros desafios, desvenda um longo caminho de tijolos amarelos e precisa encontrar um mágico que ao realizar seus desejos a ajudará voltar para “o mundo real”.

A produção cinematográfica inspira, mas não apenas ela, ao escolher este título o relacionamos com a música que leva o mesmo nome do filme, é uma produção do grupo de Rap Racionais MCs² e compõe, compõe a terceira faixa do disco denominado “Sobrevivendo no Inferno”, lançado em 1997. A letra desta canção se constrói a partir a história de uma criança, provavelmente do sexo masculino, em situação de rua, que como entoa um trecho: “sobrevive como manda o dia-a-dia, tá na correria como vive a maioria. (...). Sair um dia das ruas é a meta final, viver decente sem ter na mente o mal (...)”. Esta personagem não tem um nome ou idade apresentadas, mas ao que parece, assim como a do filme já citado enfrenta muitos desafios.

Até aqui muito se parecem as duas histórias, contudo há de se destacar que nos apresenta como razoável interpretar que no caso do Rap uma das interpretações possíveis nos leva a compreender que a personagem deseja a mudança à mundo imaginário, dos sonhos, distante da violência, abandono e etc. Vejamos um trecho do refrão: “Queria que Deus ouvisse a minha voz e transformasse aqui no mundo mágico de Oz”. O mundo em que a personagem cinematográfica nega e quer sair é pode ser interpretado como a mudança que a personagem da música tanto pede, provavelmente com desafios menos arriscados que os seus. E é neste sentido que iniciamos os debates sobre a educação, a formação das sociedades, igualdades, desigualdades, interculturalidade e decolonialismo.

Após uma breve apresentação sobre o tema que nos motivou a este debate, é interessante nos dedicarmos a compreensão do binômio igualdade-desigualdades educacionais e sociais, um dos autores importantes neste contexto é Arroyo (2018) que ao estudar as reafirmações das lutas pela educação em uma sociedade desigual defende, dentre outras compreensões, que existe uma espécie de paradigma e/ou protótipo hegemônico criador do ele define como “nós” e os “outros”, sendo que o primeiro “grupo” é composto por aqueles considerados histórica e socialmente incluíveis e o segundo por representantes que ao longo da história serão colocados à margem deste protótipo hegemônico. Ambos os grupos ocupam lugares sociais, contudo, em determinados momentos há a sobreposição de poder representada não só pelas

¹ Disponível em <https://youtu.be/hf5cw9C5izU> Acessado em: 01/10/2023.

² Disponível em: https://youtu.be/vzDcoPUxE_s. Acessado em: 01/10/2023

condições sociais e econômicas, bem como na educação, cultura e conhecimentos. É preciso ainda ressaltar que as ditas posições de cada grupo neste contexto são estratificadas, os “outros” são sempre os desprovidos de humanidades e incapazes de ocuparem os espaços que “nós” nos situamos.

Neste mesmo sentido, ao debater acerca da negação de seres humanos e reafirmação de políticas e grupos dominantes, Boaventura de Sousa Santos (2019) reflete sobre as epistemologias do norte e do sul, bem como estabelece o conceito abissal. São caras essas reflexões para este trabalho pois se situam no campo da busca por alternativas que apresentem rupturas com os projetos dominantes ratificados ao longo dos séculos, assim não se deve compreender as epistemologias debatidas por Sousa Santos como pautadas em aspectos geográficos (norte e sul), mas sim como representação e/ou metáfora de sofrimentos humanos e as formas de resistências que estes criam ao longo do tempo e oportunizam alterações em uma ótica social estratificada e protegida por grupos dominantes, desta feita, o autor as define como:

[...] as epistemologias do Sul constituem uma “ocupação” da reflexão convencional sobre a epistemologia, tal ocupação deve estender-se também às instituições e às pedagogias. As epistemologias do Sul, contudo, não se esgotam nas ações de ocupação. Instituições acadêmicas e pedagogias apontam para práticas de conhecimento concebidas como separadas de outras práticas sociais. Ora, as epistemologias do Sul, embora reconheçam tais práticas (a ciência pós- abissal), integram outros conhecimentos e outras práticas de criação e de transmissão de conhecimento que ocorrem enquanto dimensões das práticas sociais de resistência e de luta contra a dominação. (...). (SANTOS, 2019, p. 340-350)

Concomitante a isso é necessário pensar de que modo estas e outras reflexões interferem em nosso trabalho enquanto pesquisadores, quando se propõe estudar com crianças e adolescentes é necessário reconhecer que há, de fato, uma linha abissal compositora ao longo do tempo de conhecimentos e práticas que colaboraram para o fortalecimento das diferenças e, em alguns casos, da negação de humanidades, cabe, portanto, ao pesquisador estar atento as transformações ocorridas nas sociedades e munir-se de referenciais que possibilitem e ofertem alternativas de mudanças, neste sentido o autor apresenta a ciência e o pesquisador pós-abissal que são partes da ecologia dos saberes.

As epistemologias do Norte traduziram-se em instituições de produção e de transmissão de conhecimentos, sistemas educativos e pedagogias, que produziram e reproduziram a linha abissal. (...). Assumi que, enquanto componente das ecologias de saberes, a ciência pós-abissal será realizada em parte nas instituições existentes - centros de investigação, escolas e universidades - e que isso será uma fonte de tensões e conflitos (Capítulo 12). Mesmo que tais instituições sejam, elas próprias, periféricas e eventualmente menos disciplinadas pelos cânones de investigação e pedagogia dominantes, o investigador pós-abissal tenderá a ser institucionalmente precário. Isso significa que, a longo prazo, as epistemologias do Sul deverão transformar profundamente as instituições e as pedagogias existentes e promover a criação de outras. Qual o perfil dessas novas instituições e pedagogias. (...). (SANTOS, 2019, p. 351)

Diante da ideia de desigualdade que permeia as construções sociais nas quais estamos inseridos ao longo dos séculos, Catherine Walsh (2009) aponta para o fato de que interculturalidade, entendida como

possibilidade de diálogo entre culturas, dividida em algumas perspectivas e uma delas é a chamada crítica, ligada a pedagogia crítica de Paulo Freire, debatida desde no início dos anos 1960. Dessa forma, compreende-se que essa perspectiva se centra na crítica ao poder, os padrões e diferenças construídas a partir dele, em suma propõe um projeto decolonial, capaz de romper com as construções étnico-raciais de hegemonia, estruturadas em diversos setores da sociedade e propor, dentre outras, uma educação capaz de negar segregações e construções histórico-culturais pautadas no ideário colonial.

É importante ressaltarmos que Walsh e Santos alertam para projetos de ruptura com as epistemologias postas, seriam estas ações e construções institucionais capazes de romper com os inúmeros séculos de imposições. A autora determina este caminho como o da interculturalidade, capaz de promover diálogos entre diversas culturas e produzir projetos que transcendam a educação e promovam novos pensamentos sociais. Já o autor, por sua vez, os define como pensamento pós-abissal, que trilha um caminho na intenção de romper com uma imaginária linha tênue que segrega e nega humanidades, alerta ainda que este caminho não é fácil, não ocorrerá com rapidez, em muitos casos falhará ou não alcançará os objetivos propostos, mas é necessário e urgente.

Por fim, Arroyo também estabelece reflexões para mudanças sociais, educacionais e epistemológicas, nos alerta para o que definimos aqui como “caminhos e não projetos”, é importante alertar que o autor não usa esses termos, os usamos como forma de compreensão apenas na construção deste trabalho. Assim reconhecer igualdades e humanidades rompendo com questões sociais, étnicas e raciais não se faz apenas com a ampliação ou democratização de acessos é importante pensar também na permanência e em direitos. Proporcionar políticas públicas e/ou educacionais indiscutivelmente é um caminho, mas se essas não forem debatidas com todos os envolvidos nestes processos é possível que se tornem novas ferramentas a trabalho de uma lógica segregadora e que ao invés de promover se faz como instrumento no que tange a negar humanidades.

A justificativa para a democratização do acesso e a permanência dos classificados como deficientes em humanidade ainda está longe de ser uma experiência de reconhecimento de sua igualdade em humanidade. As persistentes reprovações, retenções conformantes de nosso sistema escolar público, republicano e os persistentes extermínios de milhares de adolescentes, jovens, pobres, negros se legitimam na velha e colonial segregação-inferiorização intelectual, cultural, moral, humana, conformante de nossa estrutura social, política e pedagógica. Conformante do sistema colonial de classificação social, racial, étnica da população como deficiente em humanidade que o capitalismo torna mundial. (ARROYO, 2018, p. 1104)

O -MUNDO- MÁGICO DE OZ: SOBRE ÉTICA EDUCACIONAL E PESQUISA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS

Ao iniciarmos a terceira parte deste trabalho se faz necessário apontar que a partir daqui nos dedicaremos mais especificamente a respeito da pesquisa intervenção sobre crianças e adolescentes e os

caminhos da ética não só na pesquisa, bem como nas instituições de ensino, para isso construiremos nosso aporte teórico metodológico a partir das discussões estabelecidas por Julio Groppa Aquino (2000) e Lucia Rabello de Castro (2008).

Como já problematizado anteriormente nos inspiramos em um filme e uma música para construirmos este trabalho, ambos com os mesmos títulos e temáticas parecidas. Contudo, é necessário que lancemos luz sobre outros motivos para esta escolha, além dos já apontados na parte dois, com objetivo de proporcionar ao leitor correlações entre produções artísticas variadas e produção de conhecimento científico, deixando evidente que não se pretende aqui promover análises especializadas de filmes, imagens, letras de música ou composições.

Quando falamos do “Mágico de Oz”, seja o filme ou a música, é preciso direcionarmos nossos pensamentos para uma questão, ambos, apesar de estarem no século XX, se separam histórica e cronologicamente por quase seis décadas (o filme 1939 e a música em 1997). Se voltarmos nossos olhares para o contexto histórico percebemos que as produções não se descolam das realidades que estão inseridas e representam leituras, críticas e interpretações do que se propunham enquanto projetos políticos, sociais e culturais do tempo em que se constituíram. Quando do lançamento do filme nos EUA o mundo enfrentava momentos de muita tensão, era o início da II Guerra Mundial que se estenderia até 1945 e não seria exagero afirmar que a produção faz parte de um projeto cultural/econômico estadunidense de reconstrução do País (pós-crise de 1929) e de reafirmação do País como ambiente de prosperidade e desenvolvimento. Contudo há de se destacar ainda que nas décadas de 1930 ou 1940 do século passado o acesso ao cinema não pertencia a todos os grupos sociais, portanto é uma produção limitada e/ou direcionada a determinados públicos.

Já a música, por sua vez, se encaixa no contexto brasileiro, o contexto histórico, político e social é de menos de uma década após a “redemocratização”. É notório um momento de incertezas e que, de certa maneira, reforçava as desigualdades e fortalecia a cultura do abandono, talvez por isso se justifique um enredo pautado na presença de uma criança ou adolescente -denominado como moleque nos trechos da letra- que resiste em uma lógica marginalizada e constrói formas de sobrevivência. É interessante analisarmos que na última década do século XX o movimento Hip-Hop e o Rap ganham evidência maior no Brasil e dialogam principalmente com as populações de periferia. Em suma, estamos diante de dois exemplos que dentre as mais variadas interpretações podem proporcionar reflexões sobre ética, educação, direitos, acessos e permanências.

Ao problematizar a ética na escola e dividindo-a em quatro ângulos temáticos que são os recortes *institucional, legal, ideológico e teórico*, Julio G. Aquino direciona o debate para uma determinada apropriação de esferas públicas e privadas e da existência humana/social, ou seja, se lançarmos este pensamento para o trabalho do pesquisador, sem querer descaracterizar as conclusões do autor, não se trata de condenar, absolver, preferir ou repelir, mas é preciso não só conhecimento teórico e metodológico, bem como a compreensão ética capazes de evitarem algum tipo de apropriação, negação de direitos, humanidades e reforço de desigualdades. Assim, ele interpreta essas relações apontando para as tentativas de afastamento de privatizações coletivas e individuais e entende que:

Não obstante, não se trata aqui de avaliar a legitimidade de tais práticas, condená-las ou absolvê-las, mas de salientar que, dentre todas as instituições fundantes do espectro social em geral e de nossa existência civil em particular, são as práticas escolares aquelas que apontam para um sentido menos imediatamente poroso à privatização, por força de sua natureza irredutivelmente pública, de *melting pot*. Poder-se-ia dizer que nelas as “diferenças” constituem suas condições mesmas de possibilidade, e seu teor plural, a condição *sine qua non* de seu funcionamento. (AQUINO, 2000, p. 39)

Neste sentido de constituição de espaços para debates e diferenças, Lucia Rabello de Castro (2008), nos coloca em uma reflexão pautada na problematização das funções do pesquisador e da pesquisa-intervenção, aponta para um jogo dialético e dualista que coloca em questão o que denominamos de pesquisa com e sobre crianças e adolescentes e nele há aspectos reflexivos pautados por ordens éticas e políticas que determinam ou podem determinar de que forma os resultados e questionamentos propostos por uma pesquisa se constituem em significados para crianças e adolescentes e para adultos.

[...]. Acredito que essa reflexividade deva levar em conta também questões de ordem ética e política, e uma das questões mais importantes, nesse sentido, é se os resultados das pesquisas são tão relevantes, úteis e inteligíveis para as crianças e jovens como são para os adultos que as realizam. Se não o são parece fundamental questionar o próprio dispositivo da pesquisa. As pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens assumem, na sua concepção, responsabilidade com o bem-estar? Ou, as pesquisas ‘sobre’ crianças e jovens admitem, na sua concepção, que os interesses da categoria social ‘infância’/‘juventude’ possam estar contemplados? (CASTRO, 2008, p. 22)

Ainda no bojo do debate sobre a função social e ética da escola Aquino (2000) acrescenta que estes ultrapassam os limites do acolhimento e da lida com as diferenças, se constituem também enquanto espaço e ferramentas do estranhamento, conflito, do diferente, de construção de ideias antagônicas e iguais. E quando nos propomos a pesquisar com crianças e adolescentes em ambientes escolares é necessário que tenhamos o entendimento de que todas essas composições também farão parte da pesquisa, seja em maior ou menor proporção. Vejamos:

Além disso, a escola é o espaço não só do acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lócus a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade e do estranhamento, marcas

indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. [...]. (AQUINO, 2000, p. 39)

Neste sentido, diante da complexidade social, cultural e educacional apresentadas até aqui voltemos nosso debate para o campo teórico-metodológico da pesquisa-intervenção com crianças. Destacamos essa abordagem justamente por que é perceptível nas pesquisas que envolvem inúmeros atores sociais certo afastamento ou separação entre pesquisador e pesquisados, uma espécie de cortina metodológica que os coloca em espaços diferentes, algo quase laboratorial, tal qual observador e observado, quando em linhas gerais, no que tange a compreensão da pesquisa-intervenção ocupam papéis de equivalência e não de diferença ou inferioridade. Assim, concordamos que a pesquisa-intervenção:

[...] descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga. Em relação ao campo da infância e da juventude, isso quer dizer que, a construção de pesquisa com crianças e jovens, e não sobre elas, determina de modo irretatável o modo de investigação. Pesquisar crianças e jovens ou com crianças e jovens implica diretamente em uma reflexão sobre a posição do investigador, sua posição assimétrica – em todos os sentidos- em relação aos pesquisados, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa. (CASTRO, 2008, p. 11)

Foi também pensando no campo da pesquisa intervenção com crianças e adolescentes que iniciamos por estes debates e lançamos como ilustração a aproximação entre a obra cinematográfica e a musical já apresentadas, supomos que a está altura os leitores, caso não conhecessem, direcionados por uma compreensível curiosidade, já tenham interrompido a leitura deste trabalho para analisá-las. Dito isso, ambas as produções, embora possivelmente este não seja o pensamento de seus idealizadores, apresentam características que identificamos como produção com crianças e adolescentes, ou seja, produz significado com e para esses grupos.

Uma das versões da música, por exemplo, apresenta uma espécie de entrevista, há uma voz infantil que fala sobre o uso e abuso de drogas, relações familiares, sonhos e desejos, após esta introdução a letra se desenvolve e descreve o que identificamos como os desafios de uma criança diante de uma realidade excludente e violenta. Já no filme, uma criança (Dorothy) levada por um tornado se insere em um mundo tido como de fantasia, mas que pode ser interpretado como um mundo imaginário no qual a ela se vê ou se coloca de acordo com suas experiências, nele realiza desejos, desafios, encontra inúmeras criaturas e busca incessantemente o retorno para a sua vida camponesa. Em ambos os exemplos temos crianças e adolescentes que falam, desejam e protagonizam e participam, é neste sentido que a pesquisa-intervenção se constrói como método.

Castro (2008) aponta para a o crescimento da pesquisa-intervenção e lança luz sobre os pontos positivos deste contexto, afinal, objetiva-se, dentre outros, evidenciar o lugar e o papel de crianças e jovens na sociedade e na cultura, ao mesmo passo em que analisa suas especificações na pesquisa. Para se construir este tipo de método de pesquisa, ao qual ela rechaça a alcunha de alternativo, é necessário

sensibilidade e compreensão de que os processos de formação das sociedades são, em sua maioria, desiguais e excludentes, por isso, ao propor uma pesquisa com crianças e adolescentes o pesquisador não apenas proporciona aos pesquisados um espaço de participação, também colabora para a promoção de conhecimentos afinados com construções socioculturais do que se investiga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, compreendemos que é desafiante construir reflexões que transitam por literaturas e produções artístico-culturais. Em nosso caso, por acreditarmos que os temas se atravessam estabelecemos debates acerca de direitos, decolonidades, participação e metodologia de pesquisa-intervenção com crianças.

Entendemos que ao longo dos mais variados contextos históricos, culturais, sociais e políticos nossa sociedade se alicerça em muitas relações desiguais fundamentadas em uma ideia de reafirmação de determinados grupos em detrimento de outros. Pensar as epistemologias do norte e do sul, bem com os debates pós-abissais e se colocar diante dessas desigualdades sociais e debate-las afim de promover relações mais justas e permeadas de direitos.

Lançar mão da pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes não é tarefa das mais fáceis, não por conta de escassez de bibliografias, estado do conhecimento ou limitações das reflexões produzidas, mas pelas dificuldades culturais, científicas e sociais que criamos ao longo do tempo, somos uma sociedade construída em ideários desiguais, de negação humana e imposição. Neste contexto, para propor metodologias que rompam as estruturas dominantes é necessário ao pesquisador, antes de tudo, autoconhecimento suficientemente capaz de romper estruturas e propor estratégias capazes oportunizarem novas reflexões.

Este processo exige também sensibilidade, não só acadêmica, para lidar com os desafios que se encontrará na construção da pesquisa, espaços de debates, ambientes e, não menos importante, para lidar com os inúmeros desafios e conhecimentos produzidos pelos participantes.

Do fundo do meu coração
Do mais profundo canto em meu interior, ô
Pro mundo em decomposição
(Essa aqui também é uma forma de oração)
Escrevo como quem manda cartas de amor.

Emicida – Cananéia, Iguape e Ilha Comprida

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. Educ. Soc. [online]. 2018, vol.39, n.145 [cited 2021-02-14], pp.1098-1117. Link: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302018000401098&script=sci_arttext&tlng=pt
- CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). Pesquisa-Intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- WALSH, Catherine E. El estado y la problemática desafiante de la interculturalidad. In: _____. Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009, p. 69-82.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pedagogia do oprimido, investigação-ação participativa e epistemologia do Sul. In: _____. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 349- 374.

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luciane Godoy Bonafini¹, Sueli Pereira Donato²

RESUMO

A formação de professores e sua profissionalidade é concebida como um processo complexo, dinâmico, inacabado e contínuo, sendo fundamental se conhecer, para poder agir, mudar e intervir na realidade, prioritariamente, na especificidade da educação do campo. Neste sentido, este texto constitui-se um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que busca investigar as representações sociais sobre Profissionalidade Docente dos Professores da Educação do Campo da região litorânea do Estado do Paraná. Propõe-se, portanto, para este momento, e com base em uma revisão bibliográfica a partir de autores como: Gorzoni e Davis (2017), Novoa (2022), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017), e Souza (2017), refletir sobre a formação e profissionalidade docente no contexto do século XXI face as transformações e desafios que permeiam a sociedade contemporânea e que se revestem de enorme complexidade, prioritariamente, no contexto da Educação do/no Campo.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente, Educação do Campo, Formação.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe refletir sobre a profissionalidade docente no contexto do século XXI face as transformações e desafios que permeiam a sociedade contemporânea e que se revestem de enorme complexidade, prioritariamente, no contexto da Educação do/no Campo.

Segundo Romanowski (2018), as pesquisas revelam, que há uma constante preocupação por resultados e relações entre os cursos de formação inicial e a sociedade, a escola, a educação a distância, nos segmentos de educação básica e as licenciaturas, como a formação para educação infantil, as escolas do campo e o ensino profissional. Atualmente as pesquisas buscam compreender a formação docente, com a finalidade de intervir e mudar. Indicam que é preciso ampliar as pesquisas em caracterizar os professores, quem são, como escolhem ser professores e por que permanecem na profissão, suas expectativas futuras e como realizam seu trabalho.

Metodologicamente é uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002), costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto. O delineamento da pesquisa, foi desenvolvido com base em materiais já constituídos por determinados autores de livros e artigos científicos.

¹ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UTP).

² Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Doutora e profa. Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UTP).

PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM QUESTÃO

Segundo Gorzoni e Davis (2017), há diversos conceitos de profissionalidade docente. As pesquisas recentes, mostraram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, como o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e a luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar, conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. Além dos desafios da autogestão escolar, as demandas além da sala de aula, que sobrecarregam seu trabalho, faltam de material e apoio pedagógico.

Depreende-se que existe uma precariedade de formação docente, ao mesmo tempo que se exige do professor uma tarefa política, técnica e a compreensão do espaço histórico e social onde o professor realiza seu trabalho. Ao longo da história da educação brasileira, sabemos que a falta de formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo é um grande problema, mas pouco se ouve falar sobre a preocupação dos governantes para solucionar essa problemática. O que acontece na realidade é a falta de acesso, locomoção, dificuldade de permanência aos cursos de longa duração, pela elevada carga de trabalho desses professores, que na maioria dos casos, se deslocam da cidade para o campo para trabalhar, enfrentando adversidades climáticas e naturais, o trabalho polivalente, onde desenvolve várias funções, administrativas, pedagógicas, físicas e comunitárias.

Por esses motivos os professores do campo acabam por não se especializarem, se bastando apenas com a formação básica, não dando continuidade à sua formação, ou procurando por formação às pressas, deixando os sistemas de ensino e principalmente os estudantes expostos a fragilidade científica e metodológica no processo pedagógico.

Souza (2017, p.739), indaga “como professores em formação, que escolheram uma profissão que tem como característica formar a geração futura, representam o futuro?” E alguns ainda dizem: que a escola era tão boa na minha época, (o passado sendo memorado e não importando se foi boa para todos), reforçando a decadência atual, onde se é ignorado o futuro.

Esse é seu maior desafio, se não atribuir sentido a construção de um futuro melhor, perde-se totalmente seu sentido, pois o propósito que mobiliza a profissão é formar a geração futura. Por isso os professores como um todo, precisam da participação em grupos de pesquisa, continuar sua formação como

um contínuo, manter um movimento de estudo. Nesse viés, cabe pensar/indagar o que constitui um professor, como foi a formação desse professor, se está sendo um processo contínuo e inacabado. Sabemos que a profissão docente é complexa, que cada indivíduo tem seu próprio projeto de vida. Neste ponto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, apud Gorzoni e Davis, 2017, p. 1404), corroboram ao pontuar que “o desenvolvimento profissional se constitui, portanto na relação dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional e sofre influência de fatores como: salário, estruturas físicas e condições de trabalho; níveis de decisão e participação; reconhecimento social [...]”.

O professor enquanto se estabelece como profissional, tendo sua identidade, suas experiências, leituras e compreensões de mundo, precisa estar relacionado a totalidade, tendo como horizonte a transformação da sociedade que vivemos. O professor da educação do campo como os demais, não é isolado das relações, situações e contextos presentes na sociedade da qual pertence; ele é reflexo deste mundo de maneira a conformar-se, adaptar-se, ou contrapor-se, transformar-se, ou lutar para mudar a si e ao mundo.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

Nóvoa (2022, p.3), coloca que “se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores”. O autor ainda argumenta que há um desgaste da profissão docente, e coloca que apesar de todas as dificuldades e de tantos problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderia vir de dentro da profissão, claro que com apoio principalmente das universidades.

Por esse motivo é de grande importância a construção de novos ambientes educativos, no qual os professores coletivamente possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização no seu próprio trabalho. É um caminho difícil, que demanda tempo, mas é o único caminho para permitir uma mudança profunda na educação e na própria profissão docente.

Depreende-se, é que os próprios professores precisam contribuir para uma valorização e um reforço da profissão docente, e que esta ligação entre a formação e a profissão tem como ponto central o “conhecimento profissional docente”. Nesse sentido é indispensável focar nossos olhares para as dimensões institucionais, profissionais e públicas (Nóvoa, 2022).

Esclarece Nóvoa (2022) que o conhecimento profissional docente precisa de mudanças profundas no seu todo, principalmente no processo de formação de professores. Que não podemos ser cúmplices nos desgastes da profissão docente, necessita de uma ação de urgência sendo de total responsabilidade das

universidades, através de suas pesquisas. Destaca-se a necessidade de os professores refletirem entre eles para construírem novas práticas pedagógicas em conjunto e, que qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da própria profissão docente e com total apoio das universidades. Assim como a importância de construir novos ambientes educativos, nos quais os professores coletivamente possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho, sendo a única forma de permitir uma mudança profunda na educação e na profissão docente (Nóvoa, 2022).

Nóvoa (2022) coloca, que em dado momento da história da educação, a intenção é formar novos professores dotados de uma maior legitimidade social e influência política, numa época em que os estados impõem a todos a obrigatoriedade escolar. Salienta, o autor, que nos meados do século XX, a pesquisa na formação de professores pretende-se afastar da visão tecnicista e, afirma que os professores são produtores de um conhecimento próprio, não apenas como aplicadores e transmissores do conhecimento alheio. Sobre isso, cita a obra de Anthony Prost de 1985, intitulada o elogio dos pedagogos, que relata que o mais importante, são as pesquisas que abordam as práticas pedagógicas, realizadas pelos próprios professores, tendo uma relação direta com o seu trabalho, produzindo conhecimento ao mesmo tempo que formam aqueles que as realizam.

Para Nóvoa (2022) é preciso dinâmicas de transformação profunda na formação de professores tendo como ponto central a produção e a consolidação do conhecimento profissional docente, que para isso é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas. Destaca o o “potencial transformador do conhecimento profissional docente reside no fato de ser contingente, coletivo e público” (p. 10).

A primeira característica do conhecimento profissional docente, é de sua natureza contingente, num duplo sentido é um conhecimento que não existe fora da ação e se constrói no seu interior do trabalho pedagógico, ele é definido pela imprevisibilidade pela capacidade dos professores darem respostas e tomarem decisões a cada situação, não é possível controlar a sucessão de acontecimentos, que tem lugar no espaço da sala de aula e da escola (Nóvoa, 2022).

A ideia de conhecimento contingente, ganha todo o seu significado constituindo o elemento central da profissionalidade docente, um professor tem de lidar com muitas diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos, das disciplinas, metodologias, que não se limitam a prática, mas que inclui necessariamente uma dimensão de reflexão de análise. O sentido que o Nóvoa (2022) designa para o conhecimento contingente, é sendo um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido

enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experiências analisadas e partilhadas.

É neles que reside a possibilidade de um conhecimento profissional docente, a compreensão de cada situação educativa, incidentes e acidentes, episódios, enigmas, contém um potente poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica, sendo assim a ideia do conhecimento contingente ganha todo o seu significado, constituindo um elemento central da proporcionalidade docente, implicando numa concepção do trabalho dos professores, que não se limita a prática, mas que inclui necessariamente uma dimensão de reflexão e de análise.

As experiências passadas contém um importante potencial de conhecimento, mas as experiências futuras, as dinâmicas de experimentação e inovação, são também elas produtoras de novos conhecimentos, o que importa é marcar devidamente a contingência da ação como base do conhecimento profissional docente.

De acordo com Nóvoa (2022) a ideia do conhecimento profissional docente em sua natureza coletiva, precisa se tornar entendido, consciente e partilhado por todos, conduzindo o trabalho num quadro coletivo colaborativo e colegial. O modelo que dominou a história da educação nos últimos 150 anos induzia à uma ação essencialmente individual, do professor portas adentro da sala de aula com seus alunos. O que já não condiz mais, com os tempos atuais, que são precisos novos ambientes educativos, numa diversidade de espaços e de tempos, que faz apelo ao trabalho conjunto entre esses professores.

A passagem da identidade individual a coletiva é essencial para o conhecimento profissional docente, é preciso valorizar os diálogos, os encontros profissionais, os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração um trabalho de reflexão, de partilha, de análise dentro de uma comunidade de conhecimento organizado pelos professores assim permitindo firmar e afirmar a profissão (Nóvoa, 2022). Tendo em vista, que o conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas das possibilidades infinitas, contidas nas suas interações e seus diálogos. E, de certo modo, obriga os professores a saírem do seu espaço próprio, protegido, para se expor com outros e aos outros, condição necessária para um desenvolvimento profissional baseado no conhecimento coletivo (Nóvoa, 2022).

A terceira característica do conhecimento profissional docente, segundo Nóvoa (2022), é de sua natureza pública, que necessita não só ser explicitado como também ser publicado, num processo de escrita e de publicação. Esclarece o autor que o conhecimento só é válido quando sistematizado e compartilhado, ficando à disposição de outros, que professores sejam elementos decisivos nos debates e nas políticas

públicas de educação. No entanto, o que geralmente acontece é que os professores se recolhem ao interior dos espaços escolares, mas hoje não podemos fugir dessa exposição pública, da voz pública, é preciso que os professores tenham possibilidade e coragem de escrever e publicar. Nóvoa (2022, p. 12) explica que “Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas”. Escrever bem é condição necessária para pensar bem; e pensar bem aproxima-nos da possibilidade de agir bem. O conhecimento profissional docente define-se em numa ação pública (Nóvoa, 2022).

E para cumprir sua missão, os estados constituem seu corpo profissional docente, que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. E mantém a organização até os dias atuais. Uma sala de aula, um quadro de giz, uma professora à frente, muitas cópias das lições do quadro, ditados, manuseio de cartilhas, um caderno para cada matéria, trabalhos em cartolina espalhados pelas paredes, o alfabeto disposto acima do quadro negro, um aluno sentado atrás do outro, decorar conceitos, provas, fazer silêncio.

Relembrando e refletindo sobre essa época, a descrição desta estrutura organizacional e curricular ainda está muito presente em lugares distantes de centros urbanos. Estamos no século XXI, mesmo vivendo em uma era tecnológica, quase nada mudou após quatro décadas e o ensino e a aprendizagem continuam da mesma forma, com carteiras enfileiradas, cópias, abecedário, silêncio, provas, quadro negro. Neste sentido, Nóvoa (2022) alude que o modelo organizacional precisa ser repensado e essa mudança precisa atingir os professores e a sua formação.

Cabe destacar, respaldas nos argumentos de Nóvoa (2022) que em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Pois, não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Precisamos refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas do profissional e das trocas de experiências. Compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas entre outras.

Nóvoa (2022) alerta que é preciso a criação de um novo ambiente de formação profissional docente, que é preciso compreender a importância de uma interação entre três espaços profissionais, sendo eles: a universidade, o profissional docente e a escola. É na interação entre essas três potencialidades transformadoras, no entrelaçamento que se ganha força a formação profissional docente para uma profissão.

Trazendo a discussão para o ambiente escolar das escolas do campo, da qual serão os sujeitos da pesquisa em andamento, é possível inferir que a escola do campo está perdida, inadaptada as circunstâncias do tempo presente e incapaz de pensar o futuro. Cada escola do campo tem sua cara, a começar pela localização, isoladas, de difícil acesso, escolas que atendem a um público diferenciado, portanto se bem cumprir suas funções e utilizar da melhor maneira seu potencial criativo, principalmente pela equipe diretiva e pedagógica, poderá definir suas metas e identificar seus problemas. Se, juntos traçarem estratégias fica bem mais fácil construir sua identidade que é única.

Entretanto, mesmo que essas discussões e necessidades façam parte das pesquisas ou mesmo das rodas de conversas nas próprias instituições de ensino, esse ainda é um longo e árduo percurso até que se compreenda exatamente como executar tais processos. É necessário um esforço conjunto entre gestores, professores e até mesmo pais de alunos.

Na busca por caracterizar o trabalho docente Arroyo (2000) citado por Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 23), o considera não apenas como saber-fazer, mas configura como um dever-ser. Trata-se de uma profissão que entrecruza, mais do que outras, a vida pessoal, o ofício da profissão vai além do que se aprende nos cursos, se aproximando mais de uma experiência na medida em que se vivência, e chama atenção ao fato de que,

o imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário. Podemos tentar reagir enfatizando profissionalismo e eficiência, qualidade e resultados. Que como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos nossa matéria competentemente. Sempre será exigido mais desse ofício (Arroyo, 2000, p. 37).

O trabalho docente é entendido, por Tardif e Lessard (2007), como um trabalho interativo na medida em que é um “trabalho sobre e com o outro”, isto é, o “objeto de trabalho” (p. 11) do professor “é justamente um outro ser humano” (p. 8).

O trabalho pedagógico dos professores da educação do campo se apresenta fragilizado e nos alerta sobre a importância de acesso a uma educação que atenda as demandas de uma modalidade que não tem suas prioridades valorizadas, visto que a educação é voltada para o público urbano, em muitos aspectos diverge da realidade dos moradores do campo, situados em ilhas e colônias da região litorânea do estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente há de se considerar que as colocações dos autores citados, estabeleceu relações entre as análises e os problemas apontados e foram de encontro ao que, nossa pesquisa procura apontar. Proporcionando reflexões e análise mais profunda sobre a profissionalidade docente dos professores, em especial os *do campo*, que realizam seu trabalho profissional *no campo*.

Os desafios que a pesquisa pretende investigar é se esses professores têm um conhecimento crítico-problematizador sobre a realidade do campo, das políticas de formação continuada e educacional, sobre a formação como mero treinamento, sobre o currículo do campo, entre outros. Conhecimentos que fazem toda diferença para profissionalidade desses professores na formação continuada.

Para tanto essa pesquisa apresenta os primeiros passos para o desenvolvimento da Pesquisa em Educação e pretende contribuir para que os professores da educação do campo possam compartilhar suas histórias, pontos de vista, visões de mundo, identidade, vocação, lutas e dificuldades na sua profissão.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Ofício de Mestre – Imagens e autoimagens, 7ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. Profissionalidade docente – o conceito de profissionalidade docentes nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 mar. 2023.
- ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o global. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira De Educação, v.27, e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em 29 jun. 23.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SIMÕES COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério 'no próprio espelho': O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. Revista Portuguesa de Educação, v. 30, p. 7, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.10724> Acesso em: 12 ago. 2023.
- SOUZA, Clarilza Prado de. Desafios de formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n.

53, p. 739-756, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao02> Acesso em: 22 jun. 2023.

TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Vanessa Russo Braz Neri¹, Aline Rodrigues da Silva², Maria de Fátima Ramos de Andrade³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar pesquisas que tratam da temática multiletramentos e Educação Infantil. Para tal, optamos por um estudo bibliográfico de natureza qualitativa realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento foi feito considerando o período de 2015 até 2022 a partir de dois descritores: “Multiletramentos” e “educação infantil”. Vale ressaltar que este levantamento faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto de estudo investigar quais as contribuições dos multiletramentos no campo da Educação Infantil. Após análise e leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 03 pesquisas. Com a análise, constatamos que, em especial o contexto da Educação Infantil, podemos afirmar que a Pedagogia dos Multiletramentos ainda é um assunto bastante novo e pouco investigado, ressaltando que há muitos textos que tratam da abordagem teórica, mas poucos relatos sobre práticas.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação infantil; Pesquisa bibliográfica.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem como proposta apresentar estudos que tratam da Pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para o levantamento das pesquisas correlatas, utilizamos como descritores “Multiletramentos”, “educação e infantil”. Considerando o período de 2015 até 2022, foram identificados 13 estudos. Após análise e leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 03 pesquisas.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, discorreremos sobre o conceito de multiletramentos no contexto da Educação Infantil. Na segunda parte, apresentamos as pesquisas selecionadas a partir do levantamento feito na BDTD. Por último, tecemos algumas conclusões.

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa tem como tema os “Multiletramentos e Educação Infantil”. Por meio da temática proposta, intencionamos aprofundar as contribuições dos Multiletramentos para a Educação Infantil, em tempos contemporâneos, considerando a inserção da criança num mundo letrado, permeado por diversas formas de linguagens.

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), estão relacionadas à multiplicidade cultural e a semiótica de textos. Os Multiletramentos têm foco no ensino da língua, letramento com notoriedade no mundo das comunicações em ambientes escolares. Portanto, duas temáticas contribuíram para o surgimento do termo “Multiletramentos”: multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente relevância da diversidade cultural e linguística.

Para Rojo e Moura (2019), multiletramentos é:

um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicava dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (p.20).

Roxane Rojo tem desenvolvido pesquisas no Brasil sobre leitura e escrita no contexto das mídias digitais. Diante de inúmeras publicações, para o presente estudo, destacamos: “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social” (2009), “Multiletramentos na escola” (2012), “Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs” (2013) e “Letramentos, mídias, linguagens” (2019). Ela trata de temáticas que vão ao encontro do que pretendemos investigar: os multiletramentos na Educação Infantil.

Ao inserirmos a Pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil, apoiadas nos estudos, em especial, de Roxane Rojo (2019, 2013, 2012), partimos da ideia de que Pedagogia dos Multiletramentos é um movimento educacional que foi desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) GNL no período de 1995 e 1996. Sendo essa pedagogia baseada na contemporaneidade, com foco na educação linguística, definindo os multiletramentos como sendo a incorporação e a valorização de gêneros textuais multimodais nos conteúdos pedagógicos escolares, priorizando adequação escolar à necessidade da sociedade moderna e globalizada, necessitando de aperfeiçoamento dos professores, através de formação continuada, para que estes estejam preparados para essa nova concepção.

O QUE ENCONTRAMOS NA BDTD

Para realizar a pesquisa, fizemos um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da temática proposta, utilizando os seguintes descritores: “Multiletramentos” e “educação infantil”. Considerando o período de 2015 até 2022, foram identificados 13 estudos. Após

análise e leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 03 pesquisas. A seguir, no quadro 1, apresentamos o que foi encontrado.

Quadro 1 – BDTD

Autor / Instituição / Ano	Título do trabalho
Wagno da Silva Santos Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) 2019	Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de educação infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG
Andressa Bernardo da Silva, Universidade Estadual Paulista (UNESP) 2018	Indicadores para usos de objetos lúdicos: instrumentos para multiletramentos em creches
Ariosvalda Santana Ribeiro Santos Universidade Federal da Bahia (UFB) 2016	Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis?

Fonte: As autoras (2023)

Resumidamente encontramos 03 pesquisas que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seguir, apresentamos o que foi selecionado, procurando ressaltar as conclusões de cada estudo.

A dissertação de mestrado de **Wagno da Silva Santos (2019)**, desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aborda a temática sobre a valorização da Pedagogia dos Multiletramentos desde a primeira infância, decorrente do processo de globalização relacionado ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O pesquisador se propôs a investigar quais as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil e o papel da formação continuada de professores frente a ascensão dessa pedagogia.

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública municipal de Educação Infantil que contou com 14 participantes, distribuídos entre o maternal III (3 anos), Pré escolar I (4 anos) e Pré escolar II (5 anos). Wagno utilizou para a coleta de dados questionário semiestruturado e a realização de oficinas em grupo com os professores.

O pesquisador concluiu em seu estudo que a Pedagogia dos Multiletramentos ainda é considerada uma temática nova, pouco praticada na Educação Infantil e necessitando de políticas públicas de formação continuada de professores. Além disso, Santos salientou ainda que, a Pedagogia dos Multiletramentos não deve ser vista como um caminho para resolver todos os conflitos educacionais, mas sim, uma aliada para tornar as práticas docentes atrativas, permitindo a exposição do conteúdo de forma crítica reflexiva, por meio de recursos multimodais cotidianos que favoreçam a compreensão do contexto. Finalizou apontando a urgência na realização de estudos e pesquisas que tratem da temática como caminho para ampliação do trabalho com multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

Andressa Bernardo da Silva, Universidade Federal Paulista, realizou sua dissertação do programa de Pós-Graduação em Docência, com o título “Indicadores para uso de Objetos Lúdicos: Instrumentos para Multiletramentos em Creche” (2018), partindo do pressuposto que a creche não deve ser somente assistencialista, e que as práticas docentes devem ser planejadas, realizadas, avaliadas e voltadas ao pleno desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. A pesquisadora considera esta faixa etária como uma fase concreta, objetiva e manipulatória, em que a criança ao utilizar um objeto o torna lúdico, possibilitando construções mentais, representações, associações e generalizações a partir do ato concreto de uma exploração dos elementos do meio.

Andressa, em seu estudo, respondeu a seguinte pergunta de pesquisa: Quais características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramentos na creche? A autora conclui que o termo multiletramentos advém da ampliação de práticas de letramento e que, embora o estudo mostre que há material suficiente para a prática na creche, tais como livros, documentos, estudos, os professores não têm, muitas vezes, conhecimentos para o exercício de atividades multiletradas.

Para Andressa, o processo de letramento social é imprescindível para o desenvolvimento infantil, em todas as etapas, sendo também papel da creche prover a criança de vivências, através de elementos diversos de cultura, que contribuirá para seu desenvolvimento por toda a vida, e que a creche por não estar desvinculada dos demais anos escolares, constituem requisitos para a alfabetização no ensino fundamental. A pesquisadora pretende que este estudo seja um diferencial que auxilie e contribua para a melhoria do trabalho realizado na faixa etária do objeto de estudo. Os indicadores formulados não foram aplicados e validados quanto as suas implicações práticas em creche por falta de tempo hábil.

Ariosvalda Santana Ribeiro Santos (2016) desenvolveu sua pesquisa de mestrado Universidade Federal da Bahia, com o título “Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: práticas

possíveis?”. Em seu texto, a pesquisadora fez uma analogia com a educação praticada em sua infância, uma educação tradicional, bancária, em que as crianças não eram vistas como seres históricos e construtores do processo. Além disso, segundo Santos (2016), na atualidade, a educação das crianças pede construção de práticas pedagógicas que sejam mais significativas e que as reconheçam como cidadãs engajadas nas dinâmicas socioculturais.

Segundo Santos (2016), ainda há resistência por partes dos professores em iniciar o processo de alfabetização e multiletramentos para crianças pequenas, pois acreditam que possa acontecer de uma forma mecânica e sem significado. Porém, são processos indissociáveis, e que podem ser incluídos em diversos contextos, como uma simples rotina, uma roda de conversa, em que as crianças têm a oportunidade de expor seus saberes, construir conhecimentos de mundo, mediada pelo professor, que com uma escuta sensível, proporcionará a introdução das crianças ao mundo letrado, tornando o processo de aprendizagem significativo, motivador e desafiador.

A autora relata que, mesmo diante deste contexto, as educadoras demonstram resistência ao processo de alfabetização na educação infantil e mostram-se presas a cumprimento do planejamento e de atividades do cotidiano, alegando que o processo de alfabetização deverá ser iniciado no Ensino Fundamental.

Portanto, a pesquisadora compreende que alfabetizar e letrar devem permear em todos os segmentos de ensino, com atividades propostas. Logo, as crianças não devem ser impedidas de acesso à leitura e a escrita, o que contribuirá para o desenvolvimento de habilidades para se tornarem indivíduos sociais. Vale ressaltar que, em uma simples proposta de musicalização, a criança já está sendo integrada à linguagem e o movimento e, consequentemente, inseridas nos multiletramentos, expressando variedade e interações entre textos impressos, visuais e auditivos. No entanto, linguagem, música, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos que as crianças fazem uso e que na verdade, são os multiletramentos. E diante disto, a pesquisa objetiva a compreensão de que o processo de alfabetização e do letramento deveria estar associada a uma proposta coerente e adequada à contemporaneidade.

Ariosvalda conclui em sua dissertação que esse processo de alfabetização e multiletramentos, não descaracteriza a Educação Infantil e que cabe ao professor a mediação do processo, favorecendo a promoção do conhecimento e apropriação da aprendizagem, e que esse processo pode culminar juntamente com a ludicidade, despertando a curiosidade da criança, criticidade e a imaginação. Porém, como é um processo inacabado, que está em constante movimento e mudanças, permitiu estudar possibilidades e contestar hipótese acerca do tema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumidamente, com a análise das três pesquisas, concluímos que a educação vem se transformando ao longo dos anos e, diante disto, faz-se necessário buscarmos recursos que deem significado a aprendizagem das crianças. Por meio dos Multiletramentos, ou seja, abordar e diversificar os conteúdos a serem trabalhos, levando em conta o cotidiano em que vivemos, e que as crianças, desde o nascimento, estão inseridas em uma sociedade Multimodal, com uso de tecnologias e diversos tipos de abordagens textuais e audiovisuais, poderemos rever muitas das dinâmicas proposta no ensino tradicional.

Considerando, em especial o contexto da Educação Infantil, podemos afirmar que a Pedagogia dos Multiletramentos ainda é um assunto bastante novo e pouco investigado, ressaltando que há muitos textos que tratam da abordagem teórica, mas poucos relatos sobre práticas. Por isso, torna-se necessário um investimento em aperfeiçoamento profissional, para que professores possam propiciar planejamentos inovadores para suas crianças, uma vez que muitos docentes não sabem o significado da abordagem dos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- SANTOS, A. S. R. Alfabetização, letramentos e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis? (2006).
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane et al. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, v. 2013, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROJO, Roxane. Diversidade cultural e de linguagens na escola. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P.1.

INDAGAÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS SOB A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Lídia de Sousa Menezes¹, Fernando Henrique Garcia da Silva², Ligia Christie Coelho Silva³

RESUMO

Sabemos que a educação pública no Brasil é um direito assegurado e destinado a todos e que faz parte de um processo de produção que constroem tipos de sociedades. Vivemos um modelo de educação que vem caminhando a passos lentos para ser mais humanizadora, pois ainda carrega em suas raízes as marcas da violência de seus colonizadores e por isso enquanto sujeitos históricos e agentes de transformação devemos lutar pela promoção de uma educação inclusiva e antirracista com foco na diversidade. A escola por ser um espaço de interação é privilegiado em diversidades, portanto é importante suscitar discussões como estas, quebrando preconceitos e formando novos conceitos. Para isso, é necessário que as práticas docentes dentro do ambiente escolar levem em consideração uma pluralidade étnica, cultural, de gênero, religiosa, econômica, social, etc.

Palavras-chave: Educação antirracista, educação inclusiva, práticas educativas.

EDUCAÇÃO: ENTENDENDO E PENSANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

O artigo aqui apresentado trata-se de um trabalho final da disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, cursada em 2022 pelos três autores, ela faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Como professores e estudiosos da área da educação, vivenciamos experiências na carreira docente no sistema público de ensino do estado de Mato Grosso há uma década e observamos e debatemos novas perspectivas e desafios que nos remetem ao cumprimento efetivo de uma educação inclusiva e antirracista com foco na pluralidade.

Diante de várias leituras e estudos ao decorrer do semestre ficou claro a necessidade de compreender nosso contexto histórico enquanto povo, para enxergar algumas adversidades e entendermos que alguns modelos estabelecidos de educação estão em crise estrutural e devem ser mudados. Uma vez que as conjunturas de preconceitos, em nosso país acompanham a sua própria história de nação, pois são heranças deixadas desde o período colonial através da escravidão.

Através da dominação capitalista e da imposição de uma superioridade de conhecimentos, os homens brancos ocidentais do século XVI definiram por meio de suas opiniões, vontades e privilégios um

¹ Mestranda em Educação pelo PPGEdu/Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) - lidia.menezes@aluno.ufr.edu.br

² Mestrando em Educação pelo PPGEdu/Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) - fernando.garcia@aluno.ufr.edu.br

³ Mestranda em Educação pelo PPGEdu/Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) - ligia.coelho.silva@gmail.com

tipo de sistema-mundo, sendo regido por projetos imperiais, coloniais e patriarcais onde todos seriam “medidos por suas réguas”.

Utizando-se do princípio da universalidade e do discurso religioso encontraram uma gama de oportunidades para impor ao mundo suas vontades e preconceitos, onde eles seriam o modelo ideal a ser seguido, onde “todos são iguais perante ao olho de deus” e dentro da filosofia cartesiana esse “olho de deus” está interligado ao “eu centrado”.

Seguindo essa lógica eles empregaram discursos como estes mundo a fora para justificar as invasões, denominadas de conquistas imperiais. “Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades “divinas” que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais.” (GROSFOGUEL, 2016, p.31).

Logo agora com “qualidades divinas” os conquistadores podiam definir inclusive quem era humano, quem era gente ou não, através da religião e de seu deus monoteísta encontraram argumentos para escravizar, violentar, matar e dizimar milhares de pessoas.

O racismo é aqui então a base de desigualdade mais profunda explorada pelos privilégios do homem branco que usando do discurso religioso, intitulou-os como “sem almas” e a partir daí começa o processo de “desgentificação” dos africanos que ao decorrer do tempo o racismo religioso foi dando vez ao racismo de cor. Assim, essa lógica foi estruturando e dando fundamentação para o sistema colonial e escravagista que se perpetuou por muito tempo no mundo ocidental, em específico por 388 anos em nosso país.

Infelizmente temos o racismo velado em nossas raízes, diante da nossa condição de colonizados e por todo o processo sofrido, os traços estilísticos usuais foram modificados e aprimorados na cultura e na educação, no entanto as ascendências continuam perpetuando até hoje e sendo conscientemente ou inconscientemente repetidas.

Nesse sentido, vestimos uma roupagem do “novo” onde depositamos todas as expectativas e responsabilidades de futuro nas crianças e sem percebermos acabamos por repetir comportamentos e padrões colonizadores com elas. Onde os adultos em suas relações serão sempre superiores às crianças, e por isso, são eles que ditam as regras. A autora Hannah Arendet tece sobre isso em sua obra “A crise na educação”.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o

esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse. (ARENDET, 2011, p. 03)

Desta maneira, acreditando nesta superioridade adulta, vamos moldando nossas crianças em “formas sociais” antigas e que já estão decadentes. Em muitas situações fazendo uso da violência e ferindo direitos e a integridade das mesmas, invisibilizando-as e cobrando obediência e pacificidade o tempo todo.

Consequentemente, essa lógica e as repetições de comportamentos fazem com que avancemos lentamente para a ruptura do senso comum e a busca por uma sociedade mais igualitária e democrática. Por isto se faz necessário repensar e recriar nossos modelos educacionais.

Portanto, é fundamental nos desconstruirmos primeiro (ou seja, desaprender) os modelos que nos foram impostos, refletir e repensar conceitos e práticas coloniais. Depois de desaprendermos é indispensável reaprender novas práticas que façam a diferença e que nos coloque na qualidade de sujeitos decoloniais. Ou seja, reaprender não nos permite mais aceitar as coisas como são ou ainda repetir modelos postos em nossa sociedade.

A partir destes debates e de novas buscas, nascem as indagações para aquilo que era comum, que antes não era questionado ou era silenciado no ambiente escolar, advém daí também a busca por novas experiências a serem vivenciadas por meio de nossas práticas pedagógicas. Para tal a educação não deve ser pensada/associada a uma única lógica, um único olhar. Não podendo seguir um modelo dominante que inibe os conflitos e prega o silenciamento de muitos, pois ela é justamente a esperança acesa para a quebra desses modelos impostos e a busca de novos caminhos que podem ser trilhados nos processos de descolonização. O autor Luiz Rufino reflete sobre a educação e seus desdobramentos:

Ela nos marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis e que têm como característica existencial dar o tom do acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações. A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura. (...) A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador. (RUFINO, 2021, p. 8-9)

Percebemos então, que as várias formas de educação produzem e praticam ensinamentos entre aqueles que ensinam e os que aprendem. Pois são feitas de interações sociais entre culturas, tempos e contextos históricos. Assim, os seres são criadores e recriadores de regras e modelos estabelecidos em sociedades. Esses conhecimentos advindos de variados saberes e fazeres humanos e podem ser passados de

geração em geração. Podendo a educação ter variadas dimensões e espaços, sendo a fonte de resistência e esperança que quebra diariamente as narrativas de dominação.

QUANTAS CORES CABEM NA PERGUNTA “ME EMPRESTA O LÁPIS COR DE PELE?”

Para quem tem suas vivências em espaços escolares, provavelmente já ouviu enquanto criança ou adulto a frase “me empresta o lápis cor de pele?”, na nossa rotina, muitas frases como estas parecem ser sutis e passam despercebidas. No entanto, em uma perspectiva antirracista não devem ser usadas e se utilizadas devem ser problematizadas e dialogadas com os estudantes, pois frases como estas cooperam com a sustentação do racismo em nossa sociedade.

Sabemos que o Brasil é composto por diferentes etnias, logo existe uma variedade nos tons de pele. Assim não existe apenas um lápis de cor para tal finalidade. A questão é: essas são as cores da pele de quem? Quantas cores cabem na pergunta “me empresta o lápis cor de pele?” Quando padronizamos/normalizamos uma única cor para representar o tom de pele de várias pessoas, estamos excluindo outras e consequentemente selecionando essa representação como um modelo a ser seguido, e quem não o seguir está fora da dita normalidade. A autora Portela explicita isso em sua fala.

É comum escutar de crianças e adultos, a expressão “lápis cor de pele”. A cor meio rosada refere-se à cor salmão, mas popularmente chamada “cor de pele” ou nude, que significa nudez. Mas em meio ao um país tão plural, fruto de uma imensa miscigenação, como pode ser denominada uma única cor como “cor de pele”? Pele de quem? Afirmações como estas demonstram como nosso país toma a branquitude como padrão, o natural. Adotar um lápis como “cor de pele” é homogeneizar a população e dizer aos que não se enquadram naquele padrão de tom de pele, que estão fora da normalidade, logo, são “anormais”. (PORTELA, 2018, p. 03)

Assim sendo, podemos notar que termos como este não devem ser naturalizados, precisamos desconstruir o “lápis cor de pele” em nossos cotidianos. A escola por ser um espaço de interação é privilegiado em diversidades e, portanto, cabe a nós educadores suscitar discussões como estas, quebrando preconceitos e formando novos conceitos através do desenvolvimento e conscientização das pessoas pertencentes a esses espaços.

Desta forma, estaremos possibilitando o diálogo e o debate acerca de questões importantes que infelizmente, muitas vezes, passam despercebidas no nosso dia a dia, mas que devem ser repensadas com urgência para que respeitem as diversidades culturais e valores existentes, de forma a combater o racismo e desconstruir as heranças coloniais.

Nos espaços escolares construímos conhecimentos juntos, por isso, temáticas como estas ajudam a promover reflexões importantes e consequentemente construir novos pensamentos, atitudes e práticas em

nossa sociedade. Assim, a escola não deve ser um campo neutro, pois nestes ambientes existem diariamente conflitos étnico-raciais, portanto é necessário intervenções para começarmos a almejar as mudanças que buscamos.

Afinal, esta é uma luta de muitos anos e de nossos antepassados, que dedicaram tempo e vida para a realização do sonho de ter uma sociedade mais justa e igualitária, rompendo com a quietude e com a obediência pacificadora por meio do silenciamento dos oprimidos. No qual foram desconstruindo pensamentos e não aceitando discriminações impostas a eles. Podemos observar um pouco dessa luta política e suas conquistas, através da fala de Nilma Gomes:

No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade. (GOMES, 2011, p. 120)

A partir da fala de Gomes (2011) podemos observar que foi através de muita luta, resistência e persistência que alcançamos as mudanças relacionadas às políticas públicas de ensino para tecer reflexões acerca das questões de discriminação, racismo e ações afirmativas para a população negra no Brasil e por conseguinte ir combatendo tais pensamentos e ações.

Se analisarmos a lei nº10.639/03 podemos observar que a regulamentação da mesma, alcança todos os espaços educacionais do território brasileiro, desde a educação infantil até as universidades, tanto na esfera pública quanto na privada. Assim, existem inúmeras possibilidades para serem trabalhadas, questionadas, dialogadas, debatidas e reconstruídas pelo viés da lei. Dessa forma, é possível mudarmos posturas, preconceitos e estigmas causados pelas sequelas do período da escravidão.

Logo notamos tamanha importância destas conquistas históricas, no entanto sabemos também que este caminho ainda está sendo traçado, está longe de terminar se não mudarmos nossas posturas diariamente. É preciso antes de mais nada entender a causa nos informando sempre sobre estas temáticas, reconhecendo os privilégios alcançados pela branquitude nessa jornada e reconhecendo o racismo que temos internalizados em nós (sem percebermos), nas pequenas expressões, termos ou ditados populares carregados de racismo e classicismo, onde repetimos sem as devidas reflexões e acabamos por reproduzir padrões e estereótipos coloniais.

Assim, faz-se necessário o apoio as políticas educacionais e as ações afirmativas. Com um olhar crítico fazer questionamentos a respeito das culturas que consumimos, observar se elas combatem a violência racial, se respeitam a diversidade e a representação dos negros em nossa sociedade. Também é importante apoiarmos e consumirmos produções e conhecimentos de pessoas negras, como nos ressalva a escritora Djamila Ribeiro em sua obra: “Pequeno Manual Antirracista”.

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. (RIBEIRO, 2019, p.64-65)

Desta forma, fica evidente a importância de valorizarmos, lermos, debatermos e citarmos as produções, vivências, saberes e fazeres de autores negros. Assim, estaremos indo contra a lógica colonial que para “desgentificar” esses grupos, praticam o silenciamento de vozes e o apagamento de produções dos mesmos. No âmbito escolar e faz-se necessário o conhecimento e reconhecimento público desses saberes negros no currículo e nas diferentes áreas do conhecimento, para assim tornarmos efetiva a educação inclusiva e diversa. Como nos pontua o autor Thiago Henrique Mota em sua obra: “Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares.”

É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas, astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia... As possibilidades de expansão e descolonização do currículo para torná-lo mais inclusivo são infinitas e pautam-se na construção de relações sadias entre sujeitos, conhecimentos e pertencimento étnico-racial. (MOTA, 2019, p. 15)

Percebemos então a importância de garantirmos, consumirmos e reconhecermos publicamente as produções e os saberes de cientistas, escritores, artistas e intelectuais negros, pois assim estaremos rompendo com o apagamento histórico imposto injustamente a esses grupos sociais e assim colaborar para uma educação antirracista e decolonial que servirá como exemplo e representação para as gerações futuras.

Assim sendo, a educação tem um papel muito importante e significativo para contrapor e reparar as mazelas deixadas em nossa sociedade, pois ela se apresenta como uma chave, um horizonte norteador. No bojo deste debate faz-se necessário a reflexão em espaços educacionais, que devem reafirmar a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo um ensino de qualidade como pontua Dermeval Saviani:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível e nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 1999, p.42)

Nota-se então a importância dos professores enquanto agentes transformadores, “são eles os mediadores da relação pedagógica, a quem cabe criar situações e desafios que mobilizem as crianças e jovens a se envolver no processo de aprendizagem.” (FORTUNATO, 2019. p. 183) Logo, o professor precisa ter consciência do papel que exerce enquanto educador e em suas práticas educativas. Paulo Freire nos alertava sobre isto ao falar dos saberes necessários para a prática educativa. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando.” (FREIRE, 1996, p. 34-35)

Ou seja, prática e discurso devem ser ensinados juntos, não adianta trabalhar conteúdos que refletem ao preconceito e que combatem o racismo se não praticarmos nossos discursos cotidianamente. Freire, também frisa a importância de não aceitarmos nenhuma forma de discriminação: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996, p.36)

Fica evidente que as questões étnico-raciais devem ser estudadas e refletidas no fazer docente na intenção de abolir qualquer forma de discriminação e de contribuir para a construção de práticas, saberes e fazeres que respeitem as pessoas como elas são, dessa forma fazendo valer realmente a democracia.

Por isso é tão importante nos desconstruirmos de modelos antigos e descolonizarmos nossas ações. A partir do momento que entendermos que o adulto/professor não é o único mentor de saberes quebramos com as aulas tradicionais e a criança se entende como pertencente aquele determinado grupo. Sua existência e sua fala são valorizadas, consequentemente ela interage e convive melhor naquele espaço.

Através dessas interações dialógicas encontramos caminhos para fazer a diferença em nossas práticas educativas, abre-se espaços para conversarmos sobre variados assuntos e entre eles quebrarmos tabus, repensar conceitos, termos, expressões, ditados populares e entre outros. Estas socializações serão de grande valia para o aluno que estará aprendendo de uma nova forma e também para o educador que estará se desconstruindo de pesos velhos e ultrapassados.

Assim o educar passa a ser um ato social onde os conhecimentos e o desenvolvimento humano serão construídos em conjunto. Com este olhar rompe-se com a ideia de um currículo fechado, um modelo pronto que deve ser seguido sem as reflexões necessárias, que não abrange a diversidade e suas variadas culturas.

Abrindo possibilidades de enxergar um currículo amplo com várias formas de existir e que não nega e nem silencia as pessoas. Sobre este assunto a autora Bárbara Carine Soares Pinheiro relata que:

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente – o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico. (PINHEIRO, 2023, p. 15-16)

Fica nítido a importância que a educação tem para repensar e mudar as antigas práticas e principalmente as pessoas que participam desse processo, portanto um educador(a) consciente de si e que entende o sistema colonial a qual fomos (e ainda somos) submetidos, percebe que seu trabalho ajuda a mudar esta estrutura e por isso é tão importante, o docente ter essas concepções de mundo para ajudar a combater/destruir o racismo e tantas outras desigualdades existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca pontuar brevemente elementos de formação do povo brasileiro relacionando com modelos educacionais pré-estabelecidos, destacando assim suas origens históricas e culturais no que tange ao racismo/preconceitos e como podemos nos desconstruir destas heranças e buscar novos caminhos através de uma educação decolonial, plural e inclusiva.

Após os pontos aqui estabelecidos podemos destacar que a sala de aula é um ambiente fomentador de debates e uma vez que não basta reconhecer nos discursos, que ela é um ambiente diverso e plural, é necessário haver um planejamento escolar orientado por um princípio que nos faça refletir acerca do respeito à diversidade e posturas antirracistas. As práticas docentes precisam ser direcionadas para a transformação e superação de privilégios brancos e para isso é necessário problematizar as práticas de racismo presentes na escola e que estão internalizados em nós para que rompamos e desconstruamos na coletividade a reprodução de padrões e estereótipos coloniais.

Podemos concluir tendo a certeza de que ainda temos muito o que caminhar nesse sentido, sendo necessário sempre estudar e interrogar sobre a temática aqui apresentada de forma que novas possibilidades e releituras sobre os processos educacionais sejam revisitados, repensados e reformados em busca de uma educação decolonial que abrange diferentes vertentes quais são de grande valia diante dos desafios que encontramos em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ARENDET, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FORTUNATO, Ivan. Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. – Acesso em: 25 de setembro de 2023.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25-49, 2016.
- MOTA, Thiago Henrique (Org.) Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 304p.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista [livro eletrônico] / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- PORTELA, Alinny Rodrigues Emerich (Org.) O “lápiz cor de pele” e seus conflitos: um estudo de caso sobre a produção de autorretratos de estudantes e o pertencimento racial. Disponível em: <https://concefor.cefor.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/4721-7492-2-RV.pdf> - Acesso em 23 de setembro de 2023.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RUFINO, Luiz. Vence-demanda [recurso eletrônico] : educação e descolonização / Luiz Rufino. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

APRENDIZADO INVESTIGATIVO SOBRE O CORPO HUMANO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM EM CONFORMIDADE COM A BNCC

Lília Renata Bezerra Ferreira¹, Maria Delourdes Maciel²

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência prática de ensino de Ciências sobre os sistemas do corpo humano realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A atividade envolveu a construção de maquetes pelos alunos para representar sistemas do corpo, como o circulatório, respiratório e digestivo. O relato detalha as etapas da metodologia, desde a escolha dos temas até a exposição das maquetes para a comunidade escolar. Os resultados evidenciaram um aprendizado significativo dos alunos, que não apenas adquiriram conhecimento teórico, mas desenvolveram habilidades práticas, promovendo o engajamento e a compreensão dos sistemas do corpo humano, além da sensibilização dos alunos para os cuidados com o corpo. A abordagem demonstrada no artigo está alinhada com as diretrizes da BNCC, enfatizando a aprendizagem ativa, a investigação e a integração de conhecimentos, enriquecendo assim o ensino de Ciências no contexto educacional atual.

Palavras-chave: ensino por investigação, sistemas do corpo humano, BNCC

INTRODUÇÃO

Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar vai muito além da simples transferência de conhecimento, mas está em criar possibilidades para a sua construção. Ao refletir sobre a nossa prática docente, é inevitável nos depararmos com as influentes ideias de Paulo Freire (2001) e sua abordagem da Pedagogia Libertadora, em que o ilustre Pedagogo propõe uma educação baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes. Freire enfatiza a importância de os alunos questionarem criticamente o mundo ao seu redor, compreenderem sua realidade e trabalharem para transformá-la. Nesse sentido, Freire discute que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e respeito à autonomia do educando. Para isso, é imprescindível que o professor esteja atento à sua prática pedagógica, à forma como as informações são comunicadas e à qualidade das relações que são estabelecidas durante o processo de aprendizagem. Concordamos que essa reflexão desempenha um papel vital na eficácia da prática docente, no entanto, é crucial reconhecer que os educadores enfrentam demandas e desafios substanciais em sua jornada educativa.

¹ Aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). E-mail: lilia_renata@hotmail.com.

² Orientadora, Profa. Titular I do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). E-mail: delourdes.maciell@gmail.com ; maria.maciell@cruzeirosul.edu.br

Parte superior do formulário

O ensino de Ciências assume um papel fundamental na formação dos alunos. O processo investigativo deve ser cuidadosamente integrado a situações didáticas planejadas ao longo de todo o ciclo da educação básica, permitindo aos estudantes a oportunidade de revisitar e refletir criticamente sobre seus conhecimentos e sua compreensão do mundo em que estão inseridos, conforme o que pressupõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BNCC, 2018, p. 322).

Para Caamaño (2012), as investigações são atividades projetadas para proporcionar aos estudantes a oportunidade de trabalhar de maneira semelhante à utilizada pelos cientistas na resolução de problemas e para se familiarizarem com o trabalho científico em um contexto escolar. Ensinar ciências por meio da investigação é uma maneira de combater a desmotivação atual dos estudantes em relação à ciência. O ensino das ciências deve incorporar atividades de pesquisa ou investigação escolar e unidades didáticas que integrem contextualização, modelagem e investigação como uma estratégia adequada para a aprendizagem da competência científica.

Machado (2019), argumenta de forma precisa que o objetivo principal do ensino por investigação é estimular o despertar científico nos alunos por meio de práticas e exercícios, demonstrando que o fascinante mundo das Ciências não é exclusivo dos cientistas profissionais. Para a autora, não é necessário estar em laboratórios altamente equipados para realizar investigações científicas. É viável proporcionar aos alunos da Educação Básica experiências científicas utilizando materiais acessíveis, de baixo custo e recicláveis, bem como recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente na internet.

No contexto do ensino fundamental, compreender os complexos mecanismos do corpo humano e sua interação com o ambiente é desafiador. Rocha (2017) destaca a necessidade de repensar as práticas de ensino para capacitar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e preparados. Justina e Ferla (2006), ressaltam que o uso de modelos didáticos, simples e diferenciados é essencial, especialmente em tópicos como anatomia e fisiologia humana, para tornar conceitos complexos mais acessíveis, estimular o interesse dos alunos e promover a colaboração em equipe, mesmo diante da disponibilidade de recursos digitais.

Assim, a incorporação de recursos educacionais, como maquetes e jogos didáticos, surge como estratégia valiosa no processo de ensino, sendo um recurso amplamente utilizado. Essas ferramentas

desempenham um papel significativo ao tornar o ensino mais atraente, envolvendo os alunos de maneira mais eficaz e promovendo um ambiente de aprendizado mais estimulante. A utilização desses recursos pode simplificar a compreensão de tópicos desafiadores, tornando os conteúdos mais acessíveis aos estudantes (ORLANDO, 2009; SANTOS E LINHARES, 2019).

Este trabalho relata uma experiência prática de docência sobre os Sistemas do Corpo Humano, com a utilização de maquetes, cartazes e outros recursos didáticos, construídos pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de São Luís-MA. A atividade que resultou neste relato, foi planejada em conformidade com os pressupostos da BNCC, que afirma que o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam:

- Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.).
- Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado).
- Elaborar explicações e/ou modelos.
- Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos.
- Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal.
- Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações.
- Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral.
- Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental (BNCC, 2018, p. 323).

Nesse contexto, entendemos que a abordagem com maquetes na prática docente se alinha perfeitamente com os princípios e diretrizes da BNCC, uma vez que permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais, como coleta, análise e representação de dados, elaboração de modelos e argumentação com base em evidências científicas. Além disso, ao construírem maquetes que representam sistemas do corpo humano, os estudantes têm a oportunidade de relatar informações de forma oral e escrita, além de poder participar de discussões científicas com colegas, familiares e a comunidade escolar. Essa abordagem também capacita os alunos a aplicar seus conhecimentos na promoção da saúde e na prevenção de doenças, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Portanto, a utilização de maquetes e recursos didáticos produzidos pelos próprios alunos enriquece o processo de aprendizagem, tornando o ensino de Ciências mais prático, envolvente e está alinhado com os objetivos educacionais contemporâneos, conforme preconiza a BNCC. Assim, este trabalho demonstra uma abordagem de ensino eficaz, com enfoque investigativo, visando a compreensão dos alunos,

estimulando o aprendizado ativo e proporcionando uma visão mais completa e dinâmica dos sistemas do corpo.

Desta forma, o presente trabalho relata uma experiência docente, cujo objetivo foi proporcionar maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem na disciplina de Ciências, por meio de uma abordagem prática e participativa. Além disso, buscou-se estimular a criatividade e o desenvolvimento de habilidades manuais dos alunos, promovendo a construção de maquetes e cartazes como recursos educativos. Outro aspecto motivador para este trabalho, foi o de fomentar a interdisciplinaridade, integrando conceitos de Biologia, Física e Química no estudo do corpo humano, além de promover a comunicação, o trabalho em equipe e a socialização dos conhecimentos adquiridos, através da exposição das maquetes para a comunidade escolar.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O presente relato é resultado de uma atividade realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Básico Luís Viana, uma escola da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA, no período de outubro a novembro de 2022. A atividade foi planejada e desenvolvida com o intuito de explorar e abordar com maior engajamento dos alunos os conteúdos do corpo humano, na disciplina de Ciências. Foi realizada com a participação de duas turmas de, em média 25 alunos, com idades entre 13 e 14 anos.

A metodologia adotada para esta atividade envolveu várias etapas que foram planejadas para garantir o envolvimento ativo dos alunos e a compreensão das estruturas e funcionamento dos sistemas do corpo humano. No quadro abaixo estão descritas as etapas subsequentes da atividade:

Quadro 1: Descrição das etapas da atividade

1. Escolha dos Temas:
Cada equipe recebeu a responsabilidade de explorar um sistema específico do corpo humano. Os sistemas estudados no decorrer dessa atividade foram: sistema respiratório, digestório, circulatório, endócrino, nervoso, sensorial, locomotor e excretor. A divisão dos temas permitiu uma abordagem mais aprofundada e focada sobre cada sistema.
2. Pesquisa e Estudo Prévio:

Antes de iniciar a construção das maquetes e cartazes informativos, os alunos realizaram uma pesquisa sobre o sistema atribuído ao respectivo grupo. Eles utilizaram recursos como livros didáticos, material online, vídeo-aulas, para coletar informações detalhadas sobre a anatomia e a função dos órgãos dentro dos sistemas.
3. Planejamento das Maquetes e cartazes:
Com base em suas pesquisas, as equipes começaram a planejar suas maquetes. Isso envolveu a identificação dos órgãos-chave que seriam representados na maquete, bem como a decisão sobre os materiais e técnicas a serem utilizados para criar representações precisas. Nesta etapa, eles puderam compartilhar entre o grupo o material e as ideias que surgiram para a produção do trabalho, além sanar suas dúvidas durante as aulas de Ciências.
4. Construção das Maquetes:
Uma vez que o planejamento estava completo, os alunos começaram a construir suas maquetes. Eles utilizaram uma variedade de materiais, incluindo papelão, massinha de modelar, papel, tintas, canetas coloridas, isopor e outros materiais de artesanato e recicláveis. A construção das maquetes foi uma etapa essencial da atividade, permitindo que os alunos aplicassem seus conhecimentos de forma prática, compartilhando e discutindo ideias com os colegas.
5. Apresentações de Grupo:
Após a preparação do material, as equipes realizaram as apresentações para compartilhar suas descobertas e demonstrações com os colegas de classe. Essas apresentações incluíram explicações detalhadas sobre a anatomia e a função dos órgãos representados, bem como uma discussão sobre os cuidados com o corpo. Foi possível notar nesta etapa, o envolvimento da turma durante as apresentações e a satisfação em poder compartilhar suas descobertas com os colegas de classe.
6. Preparação da Exposição:
Tendo em vista o sucesso da apresentação dos trabalhos, surgiu a ideia de realizar uma pequena exposição com o material produzido pelos alunos, a fim de compartilhar essa produção com a comunidade escolar. Os alunos montaram uma pequena exposição em um espaço da escola. Isso envolveu a organização das maquetes e a criação de painéis explicativos, além da preparação do espaço para visitação, que ocorreu em um dos corredores da escola.
7. Exposição e Feedback:
A exposição ocorreu em colaboração com professores de outras turmas, que levaram seus alunos para uma breve visita. Os alunos atuaram como guias e explicaram suas maquetes para os visitantes. Durante a exposição, os alunos receberam feedback sobre seus projetos, o que proporcionou oportunidades adicionais de aprendizado.
8. Avaliação e Reflexão:
Após o término da exposição, os alunos foram estimulados a realizar uma avaliação do projeto. Eles refletiram sobre o que aprenderam, as habilidades que desenvolveram e como a atividade contribuiu para sua compreensão dos sistemas do corpo humano.
Fonte: própria autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da atividade refletiram o sucesso da metodologia adotada. Nessa proposta de aprendizagem ativa, seguindo o que Freire (1996) diz, os estudantes os alunos deixaram a posição de meros observadores e passaram a participar do processo de construção do conhecimento. A abordagem estruturada proporcionou uma série de benefícios notáveis para os alunos e contribuiu para uma compreensão mais profunda dos sistemas do corpo humano.

Ao pesquisarem a fundo os sistemas do corpo humano, os alunos compreenderam não apenas como esses sistemas funcionam, mas também identificaram os principais fatores de risco para diferentes doenças. Além disso, exploraram as maneiras pelas quais os hábitos de vida, como uma dieta saudável, exercícios e hábitos de higiene, podem influenciar a saúde e aprenderam sobre medidas preventivas eficazes para manter o corpo saudável. Nesse momento da atividade buscou-se envolver os alunos por meio de questionamentos e problemas sobre situações práticas do seu cotidiano, estimulando-os a buscar soluções e assim compreender os conteúdos de forma investigativa, de acordo com o que propõe Sasseron (2008).

Durante a montagem das maquetes e elaboração dos cartazes, os alunos se envolveram ativamente em discussões, conectando os conceitos representados nas imagens às camadas da maquete e relacionando-os à sua vida cotidiana. Krasilchik (2004), discute que uma parcela significativa das informações em Ciências/Biologia é obtida por observação direta dos organismos ou fenômenos, mas nem sempre é possível observar diretamente o objeto de estudo, tornando interessante a substituição desses objetos por ilustrações, modelos didáticos e outros recursos que auxiliem no processo de ensino. Desta forma, é essencial envolver o aluno no processo de elaboração e construção desses recursos.

Nesta atividade, as maquetes construídas pelos alunos também foram bem executadas em termos de precisão e criatividade, considerando a relevância da faixa etária e habilidades para a execução das tarefas manuais. Os alunos utilizaram materiais variados, como papelão, massinha de modelar, tintas e papel, isso proporcionou uma experiência prática valiosa que fortaleceu seu conhecimento e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Durante a exposição das maquetes, realizada a fim de proporcionar o compartilhamento dos trabalhos e do conhecimento produzido aos demais estudantes e membros da comunidade escolar, embora tímidos, os alunos desempenharam um papel ativo como guias e comunicadores. A interação com alunos de outras turmas e com os demais membros da comunidade escolar, enriqueceu ainda mais a experiência

de aprendizado, permitindo que os alunos respondessem a perguntas e recebessem feedback sobre seus trabalhos.

Ao realizar a análise desta experiência prática, percebemos que os resultados estão alinhados com os objetivos educacionais estabelecidos e com as diretrizes da BNCC (2018), uma vez que, os alunos não apenas adquiriram conhecimento teórico sobre os sistemas do corpo humano, mas aplicaram esse conhecimento de maneira prática na construção das maquetes, cartazes etc. Essa abordagem prática foi fundamental para o aprendizado significativo, pois priorizou o protagonismo do aluno durante todo o processo e os permitiu que relacionassem a teoria à prática e compreendessem a aplicação dos conceitos no mundo real, conforme orienta Carvalho (2018).

Parte superior do formulário

A metodologia utilizada nessa atividade de construção de maquetes mostrou-se eficaz ao promover o entendimento dos sistemas do corpo humano e o desenvolvimento de habilidades cruciais, como pesquisa, trabalho em equipe, aprendizado colaborativo, argumentação, comunicação e criatividade. Essas competências são valiosas não apenas no âmbito das Ciências, mas também para o crescimento pessoal e profissional dos alunos, alinhando-se com as diretrizes da BNCC. Em resumo, essa experiência de ensino prático e interativo ilustra como a abordagem adotada pode aprimorar o ensino de Ciências na educação atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta atividade prática e interativa permitiu que os alunos mergulhassem com maior curiosidade e interesse nos sistemas do corpo humano, explorassem a criatividade na construção das maquetes e compartilhassem seus conhecimentos com os colegas e a comunidade escolar. Além disso, proporcionou uma experiência de aprendizado significativa, alinhada aos objetivos da BNCC, que enfatiza a aprendizagem ativa, a investigação, a comunicação e a integração de conhecimentos.

O ensino por investigação desempenhou um papel central e fundamental nesse trabalho, permeando todas as etapas do processo educacional. Desde a seleção dos temas específicos para cada equipe até a construção das maquetes, os alunos foram incentivados a explorar, questionar, investigar e criar soluções por conta própria. Eles não apenas adquiriram conhecimento sobre os sistemas do corpo humano, mas também o construíram ativamente por meio de pesquisa e experimentação. Essa abordagem não apenas tornou o aprendizado mais envolvente, mas também desenvolveu habilidades essenciais, como pensamento

crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Portanto, o ensino por investigação foi essencial para a promoção de uma compreensão profunda e duradoura dos conteúdos, alinhando-se perfeitamente com as diretrizes da BNCC e preparando os alunos para se tornarem aprendizes autônomos e participativos em sua jornada educacional e na sociedade.

Desta forma, o presente trabalho apresenta relevância significativa, pois oferece aos alunos uma oportunidade única de aprendizado em Ciências de forma prática e participativa. Ao envolver os alunos no planejamento e construção das maquetes, o trabalho estimula a criatividade e habilidades manuais dos alunos, além de promover a comunicação e o trabalho em equipe. Ademais, a atividade permite que os alunos explorem os conteúdos do corpo humano de maneira interdisciplinar, conectando conhecimentos de Biologia, Física e Química. Por fim, a exposição das maquetes incentiva os alunos a compartilharem suas descobertas com a comunidade escolar, aumentando o engajamento e interesse dos demais colegas na disciplina de Ciências.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CAAMAÑO, A. La investigación escolar es la actividad que mejor integra el aprendizaje de los diferentes procedimientos científicos. In: Rodriguez, Emilio Pedricaci (org.). 11 ideas clave El desarrollo de la competencia científica. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2012. 1ª Edición. ISBN: 978-84-9980-776-8.
- CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 18(3), 765–794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Editora Paz e Terra, 2001.
- JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética – exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. Arq Mudi, v. 10, n. 2, p. 35-40, 2006.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª. Edição. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.
- MACHADO, C. P. **Ensino de Ciências: Práticas e Exercícios para a Sala de Aula**. Caxias do Sul, RS: Educ, 201, p.11. ISBN 978-85-7061-880-1.
- ORLANDO, T.C. Planejamento montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia molecular, Minas Gerais, p. 1, 2009.

ROCHA, L. da. Aspectos Anatômicos e Fisiológicos do Sistema Nervoso Central. In: Machado, Cláudia Pinto (org.). Ensino de Ciências: Práticas e Exercícios para a Sala de Aula. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017. ISBN 978-85-7061-880-1.

SANTOS, F. J. O. dos S.; LINHARES, J. C. S. O uso de maquetes no estudo das ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. CONEDU, 2019. ISSN: 2358-8829

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Acesso em: 28. set. 2023.

ANEXOS



SOCIOEDUCAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Valéria Regina Valério de Carvalho Frederico¹, Edna Martins ²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados preliminares de pesquisa de Doutorado, que abordou a temática da socioeducação. A investigação buscou compreender os sentidos e significados atribuídos à medida de internação por jovens egressos do sistema socioeducativo paulista, durante o período em que foram atendidos pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). A abordagem adotada foi qualitativa. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com oito jovens egressos do sistema socioeducativo, realizadas por videoconferência. O referencial teórico adotado para análise dos dados pautou-se na Teoria Histórico-Cultural, considerando os conceitos de sentido e significado elaborados por Lev Semenovitch Vigotski. A análise preliminar dos dados revelou que os sentidos atribuídos à medida são múltiplos e perpassam as relações interpessoais vivenciadas com os profissionais, que marcam a vida dos jovens atendidos por meio da oferta de um tratamento que perpassa aspectos de humanização/desumanização do atendimento.

Palavras-chave: Socioeducação, teoria histórico-cultural, internação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa abordou a temática da socioeducação, ou seja, da educação experienciada em espaços privativos de liberdade, destinados ao atendimento de adolescentes e jovens autores de ato infracional, buscando-se inferir sobre os sentidos e significados da experiência de internação para estes sujeitos.

O interesse em pesquisar os sentidos e significados da medida socioeducativa de internação para o adolescente autor de ato infracional, egresso do sistema, partiu de minha experiência de trabalho, como pedagoga na Fundação CASA, instituição que executa a medida socioeducativa de internação no estado de São Paulo, e do trabalho de pesquisa que tenho desenvolvido junto a este público desde o Mestrado.

De acordo com a legislação brasileira, adolescentes com idade entre doze e dezoito anos incompletos, que cometem ato infracional estão sujeitos às medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a saber: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional. Por ser privativa de liberdade, a medida de internação é a mais severa das previstas no ECA (BRASIL, 1990). Para sua aplicação, devem ser consideradas pela autoridade competente, as circunstâncias e gravidade da infração cometida. Esta medida está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento dos adolescentes autores de ato infracional.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

² Profa. Dra. da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O problema de pesquisa investigado foi formulado por meio da seguinte questão: Quais são os sentidos e significados atribuídos à medida de internação por jovens egressos do sistema socioeducativo paulista, durante o período em que estiveram institucionalizados na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição que executa a aplicação das medidas privativas de liberdade no estado? Desta questão central, derivaram questões secundárias, que compuseram os objetivos específicos da investigação: Como a medida marcou a vida dos jovens (situações vivenciadas, pessoas, aprendizados)? Como eram as relações estabelecidas com os outros jovens e com os profissionais responsáveis por aplicar a medida? Qual a importâncias destas relações para os jovens? Quais os impactos da medida na vida destes jovens?

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

A Fundação CASA é a instituição responsável no estado de São Paulo por executar as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), conforme previsto na legislação nacional acerca da aplicabilidade das medidas socioeducativas. Trata-se de uma instituição cuja história relaciona-se intrinsecamente com a da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), visto que herdou desta o legado de atender adolescentes autores de ato infracional, quando da mudança de nomenclatura da instituição, de FEBEM para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), no ano de 2006, por meio da Lei Estadual nº 12.469/06 (SÃO PAULO, 2006).

Para além da alteração do nome da instituição, pretendeu-se uma mudança na política de atendimento executada, principalmente no que se refere à humanização do atendimento, que até então, era realizado em grandes complexos situados na capital paulista, destinados a atender aos jovens de todo o estado que cometiam atos infracionais.

Em pesquisa realizada no âmbito da instituição, à época da transição de FEBEM para Fundação CASA, Roman (2009) apontou as contradições da instituição, dita socioeducativa, mas que apresentava o oposto do que se poderia esperar de um sistema socioeducativo. Em meio a uma realidade marcada por constantes violações de direitos, externava-se a complexidade do atendimento prestado pela FEBEM.

Torturas, rebeliões, estupros, fugas, mortes, esquartejamento, decepamento: os meios de comunicação de massa são ávidos por vender tais notícias como manifestações extremas de degradação, mas silenciam sobre a complexidade dos processos que a instituem como tal. Realmente, os sujeitos na instituição chegam a agir de forma monstruosa, mas exatamente, porque uma instituição monstruosa, a serviço de uma sociedade alienante os sujeita e os instrumentaliza (ROMAN, 2009, p. 273).

Diante desse contexto institucional marcado pela violência, a humanização emergiu como possibilidade de transformação do cenário. Para além da mudança física e arquitetônica, entendia-se necessária uma transformação no âmbito das relações interpessoais, capaz de perpassar também os aspectos humanos da instituição.

Aprovada em 18/01/2012, a Lei nº 12.594, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2012), a fim de regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratiquem ato infracional no Brasil. O SINASE apresentou-se como uma estratégia de enfrentamento às fragilidades vivenciadas no sistema socioeducativo do país, a fim de assegurar o que estava previsto em lei desde 1990, por meio do ECA (BRASIL, 1990) mas que em sua concretude manifestava-se distante, principalmente em relação à devida aplicabilidade das medidas.

Com o advento da legislação, a premissa da socioeducação consiste na prevalência da ação socioeducativa sobre a sancionatória, por meio de uma perspectiva ético pedagógica. O movimento produzido pelo SINASE ecoou nas mudanças ocorridas na Fundação CASA a partir de 2006, e que se sucederam ao longo dos anos seguintes, visto que, era preciso atender minimamente às diretrizes que existiam nacionalmente.

A ação dos profissionais da socioeducação numa perspectiva ético-pedagógica como determina o SINASE (2006, 2012) não é uma constante na instituição. Na realidade, atingir essa dimensão, configura-se como um dos principais entraves existentes, pois como observa-se nas pesquisas, permanece a prevalência dos aspectos disciplinares em detrimento de práticas de fato socioeducativas (ROMAN, 2009).

As contradições permeiam o tempo todo a prática e a história da instituição. É fato que ocorreram mudanças significativas ao longo dos últimos anos. Porém, muito ainda precisa ser alcançado, para que a prevalência da dimensão pedagógica em sua completude possa acontecer, e para que as mudanças ocorram para além da transformação dos espaços físicos e legislativos.

METODOLOGIA

Partindo de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa buscou aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas inerentes às práticas socioeducativas (Minayo, 2012). Para atingir o objetivo, participaram oito jovens egressos do sistema socioeducativo, maiores de 18 anos, do sexo masculino, que cumpriram ao menos uma vez a medida socioeducativa de internação (privativa de

liberdade) na Fundação CASA, e que no momento das entrevistas encontravam-se inseridos no convívio social amplo.

A execução da pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, considerando-se todos os cuidados éticos necessários ao seu desenvolvimento. Para a seleção dos participantes utilizou-se a técnica denominada “bola de neve”, aplicada em pesquisas dessa natureza, tendo em vista que alguns grupos são mais difíceis de serem acessados, como é o caso de jovens egressos da medida de internação. Por este motivo, esta abordagem facilitou a etapa de busca, seleção e organização do grupo de jovens pesquisado, tal como apontam os pesquisadores desta perspectiva.

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p.201).

O contato inicial com os jovens para convidá-los a participar da pesquisa foi feito via redes sociais (Facebook, WhatsApp), a partir da constatação de que alguns jovens quando saem da internação mantêm algum contato virtual com servidores da Fundação CASA. Assim, o contato foi facilitado a partir dessas relações e indicações, tal como orienta o método “bola de neve”.

Essas pessoas conhecidas são consideradas como “as sementes”. Assim, nessa perspectiva, os servidores contatados indicavam jovens com os quais mantinham contato, para participar, formando assim, o grupo de participantes da pesquisa.

O convite para participação foi realizado por meio de mensagem pessoal (privada) encaminhada à rede social dos jovens, onde explicou-se de forma clara os objetivos da pesquisa e a relevância da interlocução com cada um, visando à compreensão dos sentidos e significados atribuídos por eles à experiência da medida socioeducativa de internação. Depois do convite, foi disponibilizado aos jovens o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio de acesso a um link da plataforma Google Forms. Por meio do acesso ao termo, os jovens foram esclarecidos e orientados acerca de todos os procedimentos, bem como de possíveis benefícios, riscos e desconfortos inerentes à pesquisa, e estando de acordo em participar, assinaram-no eletronicamente.

A técnica adotada para a coleta de dados da pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, que em virtude da situação da época, em que vigorava a pandemia causada pelo coronavírus, teve que ocorrer por meio de reuniões virtuais (videochamadas), a partir do aceite antecipado do convite pelos jovens.

Participaram das videochamadas (entrevistas), a pesquisadora e jovens, em datas e horários previamente agendados. As conversas foram gravadas, com o consentimento dos participantes, para posterior transcrição e análise dos dados, garantindo-se aos jovens sigilo total acerca de suas identidades e das informações fornecidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DE DADOS

A Teoria Histórico-Cultural foi a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, por meio da qual buscou-se compreender os fenômenos inerentes à socioeducação. Trata-se de uma teoria desenvolvida na extinta União Soviética (URSS), por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), que produziu amplamente, nas mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo nos campos da Psicologia e Educação, mesmo tendo uma morte prematura, aos 37 anos, em decorrência de tuberculose.

A esfera social é considerada um dos pressupostos basilares da Teoria Histórico-Cultural. Assim, as interações interpessoais são fator preponderante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, ponto chave para a compreensão do homem enquanto sujeito histórico e social, que se apropria das experiências culturais e assim, torna-se humano. Nesse sentido, como afirma Bock (2001, p. 22) “o fenômeno psicológico não pertence à natureza humana, não é preexistente ao homem”. Mas, “reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens”.

Vigotski (2004) embasou-se em pressupostos marxistas, para desenvolver uma nova teoria capaz de investigar a complexidade do desenvolvimento humano. A utilização de tais pressupostos não implicou em juntar um par de citações, como muitos fizeram e construir uma “colcha de retalhos”. Implicou em “aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência”, e consequentemente “como enfocar a análise da psique” (VIGOTSKI, 2004, p.395).

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se no método materialista histórico dialético, desenvolvido por Marx e Engels, por meio do qual é possível analisar as contradições sociais do fenômeno sem camuflá-las. Este método permite uma análise que destaca o caráter dialético dos fenômenos sociais e humanos e a desnaturalização desses fenômenos, num movimento que reconhece a parte como expressão do todo e a totalidade como articulação dialética das partes. Nesse sentido, homem e mundo estão contidos um no outro, mas não se limitam a ser o reflexo um do outro, não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva. De modo que “a compreensão do mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, visto que “são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e

constrói/modifica o mundo, e este propicia os elementos para a constituição psicológica do homem” (BOCK, 2001, p.22).

Para a análise dos dados dessa pesquisa, foi possível apropriar-se dos conceitos de sentido e significado, enunciados por Vigotski, para compreender o movimento do fenômeno estudado em sua materialidade, em suas contradições e em sua historicidade. Esses conceitos são apresentados na obra do autor, quando teoriza sobre a estreita relação entre pensamento e linguagem. Para tanto, considera o método de análise por unidades, por meio do qual conclui que a unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem é o significado da palavra. De acordo com Vigotski (2018), o significado da palavra é uma unidade indecomponível presente nos processos da linguagem e do pensamento. Para o autor, a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Por isso, o significado constitui traço indispensável da palavra, é a palavra vista em seu aspecto interior.

[...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. [...] É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOSTKI, 2018, p. 398).

No caminho indireto do pensamento à expressão verbal, Vigotski (2018) aponta o significado como possibilidade de mediação. Embora inconcluso na obra do autor, o conceito de sentido aparece relacionado à linguagem interior. Assim, o conceito de sentido predomina sobre o significado. Ao diferenciar sentido de significado, Vigotski (2018) afirma que o sentido é menos estável que o significado da palavra:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada (VIGOSTKI, 2018, p. 465).

O sentido estaria relacionado ao contexto, às experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, ao usarmos as lentes da Teoria Histórico-Cultural para compreender o problema investigado, temos que a medida de intersetividade pode apresentar sentidos diferentes para um e outro jovem que a cumpre no mesmo local, de modo que as percepções a esse respeito estariam ligadas às particularidades de cada um.

O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOSTKI, 2018, p. 465).

O significado da medida de intersetividade, portanto, para os dois sujeitos pode até ser muito próximo, quando atrelado à questão legal do cumprimento de uma determinação judicial. Contudo, os sentidos podem ser extremamente variados e divergentes para esses mesmos indivíduos. Dessa forma, tomando tal teoria como fundamento para nossa análise, foi possível navegar no vasto mar de sentidos e significados atribuídos à socioeducação e fazer inferências e constatações importantes.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O quadro, abaixo, apresenta de maneira sintética os oito jovens participantes da pesquisa, contemplando os aspectos de idade, autodeclaração étnico/racial e passagens pelo sistema socioeducativo, destacando-se a medida de internação e o período de cumprimento. Visando preservar a identidade dos jovens, suas identidades foram anonimizadas. Todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

Quadro 1 – Apresentação dos Participantes da Pesquisa

Nome	Idade	Autodeclaração	Nº de passagens (Internação)	Período de Internação	Outras medidas que cumpriu
André	21	Preto	1	2018/2020	Semiliberdade, Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA)
Breno	21	Branco	1	2018/2019	LA
Caio	22	Preto	1	2017/2019	LA
Cauê	27	Negro	1	2014/2015	LA
Gustavo	19	Pardo e indígena	2	1ª 2018 2ª 2019/2022	PSC e LA
Iago	21	Pardo	1	2019-2020	LA
Miguel	24	Branco	1	2017-2018	PSC e LA
Nego	24	Preto	1	2016-2017	Semiliberdade, PSC e LA

Fonte: Dados da Autora

A HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EM MEIO ÀS CONTRADIÇÕES INSTITUCIONAIS

A escuta dos jovens entrevistados acerca das impressões sobre a experiência de internação nos permitiu organizar e sistematizar suas falas em categorias de análise, que emanaram de seus próprios discursos. Neste breve recorte da pesquisa serão apresentadas reflexões desenvolvidas a partir da categoria de análise “humanização do atendimento e contradições institucionais”. Os aspectos da humanização e das contradições estão embricados na vivência socioeducativa dos jovens e, trazidos de forma recorrente em suas falas, por este motivo compuseram esta categoria de análise.

Os relatos dos jovens entrevistados trouxeram à tona a questão da humanização/desumanização do atendimento, em grande medida. Em algumas falas apresenta-se notória a contradição existente entre aquilo que a instituição, por meio de seus servidores deveria prezar por garantir e o que de fato era executado, contrariando por vezes as próprias normativas institucionais.

O trecho a seguir, remete às experiências de atendimento prestado ao adolescente Gustavo, de 19 anos. Dos oito jovens entrevistados, Gustavo foi o único reincidente na medida de internação. O adolescente fala que foi visto durante muito tempo como um adolescente-problema nos centros em que passou, como

uma liderança negativa. Porém, em meados de sua segunda passagem, quando passou por uma transferência entre unidades, teve uma experiência que, segundo ele foi um divisor de águas em sua vida, pois encontrou profissionais que o tratavam de forma diferente. E um profissional específico foi muito marcante, a respeito deste profissional o jovem faz a seguinte afirmação:

[...] eu derramo elogio para aquele cara, porque ele ficava assim, ele tinha uma abertura sabe, ele chegava, ele falava, **ele te tratava como ser humano**, não era aquela coisa, ah eu sou profissional e você é o adolescente. [...] os profissionais começaram assim, a lidar com o humano. **Foi isso que senti**, é a palavra certa, a **lidar comigo como se eu fosse humano mesmo e não um bicho ou algo problemático**”.

Essa afirmação nos remete à seguinte reflexão se um funcionário tratava o jovem como “ser humano”, que tipo de tratamento que ele teria recebido por parte de outros profissionais ao longo de sua trajetória socioeducativa? O próprio jovem durante a entrevista fala da mudança ocorrida em relação à forma como ele passou a ser tratado pela equipe, a partir de sua vinculação com aquele profissional em específico.

As falas de Gustavo nos permitem adentrar no universo dos múltiplos sentidos que a medida socioeducativa tem para aqueles que passaram pela experiência de privação de liberdade. Um jovem que era permanentemente desacreditado por ser reincidente, graças a uma intervenção efetiva, conseguiu refletir sobre as infrações que cometia e traçar um caminho de rompimento com o crime.

[...] eu estava num processo dentro da Fundação CASA onde comecei a criar um senso crítico muito forte pelas minhas práticas criminais. Inclusive até eu criei uma linha de pensamento sobre a droga que eu vendia. Sabe eu comecei a criar meio que um rancor, meio que uma vergonha pelo que eu fazia”.

Por fim, Gustavo fala o que a medida significou para ele:

A medida de internação significou uma nova era, uma nova página, uma nova história, uma nova batalha, porque foi muito dura, não foi fácil. Hoje eu chego, já estou fora, eu passei por tudo isso, consegui aguentar tudo isso, então foi um preparo pra vida.

Contraditoriamente, neste mesmo universo socioeducativo, o jovem Nego, de 24 anos, traz em sua fala a ausência deste tratamento humanizado, mencionado por Gustavo, ao referir-se a algumas pessoas que o atenderam, que se quer lhe davam um bom dia:

[...] Pô, é foda, eu não sou bicho, entendeu, eu sou ser humano, eu errei, errei, tô pagando o que errei. E eu quero mudança, então, não custa nada você dar um bom dia para mim sabe? Então, teve algumas pessoas que soube trabalhar com os menores de idade dentro lá da FEBEM, teve alguns que não.

Apesar do jovem ter experiências negativas com sua passagem pelo sistema, reconhece a importância do trabalho mais humanizado de alguns profissionais. Nessa direção, é importante destacar que na Fundação CASA a equipe responsável por atender os jovens é composta por profissionais de três áreas: pedagógica, psicossocial e segurança. Nas entrevistas, os jovens são unânimes em trazer a “pedagogia” ou

profissionais do setor pedagógico como sujeitos que foram referências positivas e fizeram diferença durante sua passagem pelo sistema socioeducativo, como nos relatos de André e Caio.

[...] Nós fala medida socioeducativa, mas se nós for ver bem né, não é isso né. O que ajuda nós é a pedagogia, porque se não fosse a pedagogia, eu memo acho que eu teria saído do mesmo jeito que entrei. Tipo abriu minha mente (André, 21 anos).

[...] A única parte boa, que pra mim agregou bastante, e eu não esqueço isso, nem vou, foi a pedagogia. A pedagogia que fazia mudar aquela cadeia. Porque a pedagogia trazia diversas coisas diferentes pra gente ver e tudo baseado em coisas culturais, cursos, proporcionava futebol, esportes que a gente nunca tinha visto tipo na rua, desenho, muita coisa que é tudo baseado em cultura e arte. Então era muito bom a pedagogia lá (Caio, 22 anos).

Os relatos também sinalizam sobre os atendimentos mecanizados de assistentes sociais e psicólogos, nos quais eles respondem o que essas pessoas querem ouvir, e que muitas vezes não são verdadeiros nessas intervenções, dado o distanciamento existente nas relações. Em relação à área da segurança, referem a truculência com a qual são tratados, não por todos os profissionais, mas por uma maioria. Nesse sentido, a fala do jovem André apresenta a dualidade vivida, pois aspectos da antiga FEBEM que ainda estão enraizados no atendimento atual.

[...] tem funcionário de hoje que é da época da FEBEM, esse aí é o pior. Parece que trouxeram o ódio de lá de trás, tipo os problemas que ele teve lá atrás, na antiga FEBEM e hoje ele vive como se fosse a antiga FEBEM. Mas, não é né. Hoje é um lugar que tem que acolher os adolescentes. Foi o que falei, nem sempre a solução é falar mais alto ou agredir, assim nunca vai ganhar respeito dos adolescentes, nunca vai ganhar respeito.

Por fim, apresentamos a crítica feita pelo jovem Iago, de 21 anos que reconhece que a medida é boa. No entanto, a atuação dos profissionais de forma não alinhada ao que está na Lei, fragiliza o atendimento.

[...] a medida mesmo, em si, ela é boa. Tem suas parte rígida. Você vai aprender muito com a medida. Porém, o jeito que ela é executada, porque às vezes, um executa a medida de um jeito, outro executa a medida de outro. Então, se todos conseguissem executar da maneira que é escrita, da maneira que é imposta, eu acho que seria bem melhor”.

A fala do jovem Iago nos remete ao distanciamento existente entre o prescrito no âmbito da legislação e diretrizes do sistema socioeducativo e a prática vivenciada quando da execução da medida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar, por meio deste estudo, ainda inconcluso, como os jovens sentem e significam a medida socioeducativa através das relações estabelecidas com os profissionais responsáveis por atendê-los. O atendimento, perpassado ou não por humanização marca a vida destes sujeitos. Possibilitar aos profissionais da área uma reflexão acerca da relevância do papel que exercem na vida dos jovens é uma das contribuições deste estudo, bem como refletir sobre os limites e possibilidades para que as medidas, de fato possam ser socioeducativas e humanizadoras. Os sentidos atribuídos à medida de internação pelos jovens entrevistados são múltiplos e muito particulares, pois a experiência é única para cada sujeito. No entanto,

o atendimento humanizado por parte de alguns profissionais marca-os positivamente e coaduna com o que se espera de todos os que executam a medida, dita socioeducativa.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Resolução CONANDA nº 119 de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda>.

LURIA, A.R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROMAN, Marcelo Domingues. Psicologia e Adolescência Encarcerada. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

SÃO PAULO. Lei Estadual nº 12.469/06. São Paulo. Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O significado histórico da crise da psicologia. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Liliane Inácia da Silva¹, Claudinei Zagui Pareschi ²

RESUMO

A Educação tem como princípio a formação integral dos indivíduos. Diante da cultura digital que transformou a forma de comunicação e o acesso a informações, as escolas precisaram se adequar e elas vêm inserindo as ferramentas digitais em suas atividades pedagógicas gradativamente. Por esse viés, o presente trabalho apresenta como objetivo pesquisar as contribuições das tecnologias digitais para o exercício da cidadania, o envolvimento dos estudantes nas atividades colaborativas e a importância da integração das ferramentas digitais no currículo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como o Google Acadêmico e o SciELO. O resultado mostra que as tecnologias digitais proporcionam estratégias educacionais mais dinâmicas e participativas, favorecendo as atividades colaborativas, além do uso da criatividade e da criticidade. Ao envolver os estudantes em atividades significativas mediadas por tecnologias digitais, eles têm a possibilidade de desenvolverem habilidades importantes para participarem da sociedade atual, tais como a argumentação, a tomada de decisões coletivas, o respeito a opiniões contrárias, entre outras.

Palavras-chave: Atividades Colaborativas; Cidadania; Internet; Estudantes; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, é perceptível que as inovações tecnológicas presentes em vários contextos sociais trazem inúmeros benefícios às pessoas, facilitando a execução de suas atividades diárias, como a comunicação e a realização de atividades acadêmicas. A internet, permite o acesso a um enorme conjunto de informações de forma instantânea, nunca antes visto na história da humanidade. Essa rapidez com que o conhecimento é difundido pode ser benéfico por um lado, mas por outro pode ser prejudicial, na medida em que as informações obtidas não passam pelo crivo da criticidade, a fim de saber se são verdadeiras ou falsas, verificando-se, dessa forma, as chamadas *fake news*.

Além disso, redes sociais, diversas plataformas e aplicativos são utilizados hoje para agilizar a comunicação e a coautoria, promovendo o diálogo e a colaboração entre os estudantes. Essas atividades, além de incentivarem o trabalho em equipe, contribuem também para o desenvolvimento de habilidades sociais e do uso da criatividade dos educandos. Tais estratégias, quando bem planejadas, podem contribuir para que os alunos desenvolvam o senso de comunidade e, assim, ajudem a resolver problemas sociais.

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG)

² SME- Limeira. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Nessa perspectiva, este trabalho procura responder à seguinte questão: Como o uso das tecnologias digitais podem colaborar para a formação de cidadãos críticos? Também, o estudo possui como objetivos pesquisar as contribuições das tecnologias e das ferramentas digitais no contexto escolar nos dias atuais; analisar o envolvimento dos alunos ao exercer a cidadania quando participam das atividades colaborativas; e apresentar as possibilidades da integração das ferramentas digitais no currículo.

A metodologia para a elaboração deste artigo partiu de uma pesquisa bibliográfica pautada na observação qualitativa dos conceitos. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.43), “a pesquisa bibliográfica ou de fonte secundária é a que especificamente interessa a esse trabalho. Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”. Portanto, foram feitas pesquisas em livros e em artigos referentes ao assunto, destacando-se autores como Freire (1993, 2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Kenski (2012), Moran (2007, 2009), entre outros.

Este trabalho encontra-se dividido em três partes: na primeira, abordará sobre a educação e cidadania e o papel das tecnologias digitais; na segunda, a importância do exercício da cidadania ao participar das atividades colaborativas; e na terceira, a pesquisa focará na promoção da cidadania na cultura digital.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A Educação é um *continuum*, visto que está em constante construção, e tem como objetivo o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: física, social, intelectual e emocional. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a educação é um processo social, histórico e cultural, que busca a formação do ser humano como um ser social, crítico e participativo na sociedade, devendo ter como fim a realização da cidadania, visando, além da transmissão de conhecimentos, a inclusão de valores e de habilidades sociais e culturais na superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 132).

Por esse lado, a educação tem o objetivo de formar para a participação e construção da cidadania, tornando os sujeitos capazes de pensar criticamente na realidade a fim de transformá-la. Para

Freire (1993), a educação busca a emancipação dos sujeitos e se caracteriza como um processo de conscientização e libertação. Ao problematizar a realidade dos educandos, o professor os ajuda na compreensão e os sensibilizam para o engajamento nos problemas sociais, com o propósito de transformá-los. Ao promover o diálogo e a reflexão crítica, a educação auxilia os educandos a pensar criticamente e tomar suas próprias decisões com autonomia (FREIRE, 2013), incentivando a ação social.

Já a palavra cidadania vem do latim *civitas*, que significa cidade. Entretanto, o termo sugere que todas as pessoas têm direitos e deveres na sociedade em que vivem. No Brasil, esses direitos são garantidos pela Constituição Federal de 1988. Por meio da cidadania, os cidadãos podem participar da vida política de seu país, estado ou cidade, participando ativamente em eleições, associações ou movimentos sociais, trabalhando como voluntários na defesa do meio ambiente, combatendo a corrupção e a desigualdade social, denunciando a intolerância e a discriminação, e assim por diante.

Logo, os conceitos Educação e Cidadania estão em consonância, pois não há como pensar em um e não relacionar com o outro, e vice-versa. Nessa perspectiva, como o mundo está em constante transformação, as formas de comunicação e de aquisição de conhecimento também mudaram. Com o avanço das tecnologias digitais, as pessoas estão mais conectadas na internet e se comunicam por aplicativos de chats e grupos em redes sociais. Ainda mais com a chegada das inteligências artificiais, os indivíduos podem adquirir informações importantes de maneira muito mais rápida e eficiente, desde que estejam preparados para usá-las da forma correta. Diante disso, é significativo que os educadores passem a aproveitar essas facilidades com a intenção de se promover a cidadania, despertando nos estudantes o interesse por questões sociais.

Por esse viés, Moran (2009), defende uma educação inovadora e propõe o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento para a formação do aluno-empREENDEDOR e do aluno-cidadão. No entanto, é fundamental que os estudantes estejam motivados para tomar as iniciativas, explorando as novas possibilidades surgidas no processo educativo. Então, as tecnologias digitais incluídas na educação auxiliam no exercício de desenvolver um estudante mais empreendedor e inovador.

De acordo com Kenski (2012, p.22), “a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Sendo assim, diversas tecnologias podem ser usadas nos processos educativos, desde a lousa tradicional, cadernos e lápis até mesmo a lousa digital, tablets e outros dispositivos móveis conectados à *internet*. Contudo, evidencia-se também, que as tecnologias digitais têm ganhado maior destaque nos últimos anos por ter contribuído para

ampliar as abordagens de ensino-aprendizagem. O uso dos recursos interativos e de gamificação, por exemplo, vem diversificando as aulas e chamando a atenção dos estudantes, tornando as aulas mais atraentes, tanto para os estudantes quanto para os educadores.

Ainda, o método de ensino-aprendizagem facilitado por tecnologias digitais, em consonância com elementos da Cultura Digital, requer métodos inovadores para atingir seus objetivos educativos. De acordo com Barbosa (2014, p.2), “discutir a importância do professor na sociedade contemporânea, considerando-o figura estratégica e insubstituível na construção de uma nova sociedade, é hoje um imperativo e, ao mesmo tempo, um desafio”. O papel do professor como mediador do conhecimento continua sendo relevante, principalmente diante das tecnologias digitais, que estão à disposição dos estudantes para serem usadas e exploradas.

Santos e Giraffa (2017) afirmam que é preciso criar um novo ambiente de aprendizagem, próprio de um contexto em que a informação está na ponta dos dedos. Nesse espaço seus participantes são desafiados e motivados a deixar opiniões para melhorar o processo e, ainda assim, contribuir para uma base de informações, na qual sua premissa é o compartilhamento e a construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, o professor está longe de ser substituído, já que os estudantes considerados nativos digitais, mesmo conhecendo os mais diversos aparelhos eletrônicos, necessitam do auxílio constante do educador. Ao incorporar e trabalhar recursos interativos, utilizando simulações virtuais e plataformas de aprendizagem on-line, por exemplo, o professor está aproximando a realidade escolar com a realidade vivida, adotando as tecnologias digitais como aliadas e não concorrentes.

As ferramentas digitais disponíveis permitem o acesso a diversos conteúdos digitais, como vídeos, simulações e jogos educativos, que facilitam a compreensão de conceitos simples ou complexos. Também, podem promover o engajamento, por meio da aprendizagem ativa, da motivação, do interesse. Mas para atingir o objetivo é necessário saber usar os recursos. De acordo com Valente (1999, p.46), “a informática poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento”. Assim sendo, as diversidades de ferramentas digitais podem oferecer uma abordagem mais envolvente no processo do ensino- aprendizagem, possibilitando aos estudantes uma abordagem ativa, ao interagirem com o material de forma prática e exploratória.

Para Larcher e Veronese (2014), o uso da tecnologia como ferramenta promotora da aprendizagem contribui diretamente na formação de leitores e de escritores, o que os torna críticos e participativos na

sociedade. Além disso, a estreita relação entre a linguagem digital e as linguagens usadas dentro e fora do contexto escolar modificam não só a abordagem do objeto de ensino, mas possibilitam novas aprendizagens. Consequentemente, o engajamento aumenta, estimulando as experiências escolares a serem mais enriquecedoras.

Por fim, a utilização das tecnologias digitais possibilita o acesso à informação e à construção de aprendizagens. Pinto e Leite (2020, p.3) dizem que o uso dessas tecnologias “[...] pode ter efeitos no tempo dedicado à interação entre estudantes e docentes, continuando para além das paredes da sala de aula, em um processo de envolvimento, partilha de conteúdos e materiais de estudo e de comunicação”. À vista disso, as atividades colaborativas proporcionadas por abordagens inovadoras, recorrendo-se às tecnologias digitais, podem auxiliar os estudantes a vivenciarem sua cidadania e formação crítica.

O EXERCÍCIO DA CIDADANIA AO PARTICIPAR DAS ATIVIDADES COLABORATIVAS

Os educadores, ao planejarem suas aulas, esperam que os estudantes participem ativamente das atividades propostas. O método de aprendizagem por meio de atividades colaborativas tem esse objetivo e pode proporcionar que os alunos construam o conhecimento de forma coletiva, fazendo uso da troca de informações, debates sobre questões importantes, resoluções de problemas, dentre outros. Nessa abordagem, fomentar a participação ativa dos estudantes e a interação entre eles e com o professor são imprescindíveis ao aprendizado.

Dessa forma, com o uso de tecnologias digitais ou não, quando os professores promovem momentos para os estudantes exporem seus pensamentos e até suas angústias, criam uma aproximação entre eles, pois, os educandos sentem-se valorizados e ouvidos, o que gera motivação e engajamento tanto nas atividades acadêmicas quanto na comunidade escolar. Ademais, a abertura para ouvir os alunos fortalece a comunicação saudável entre estudantes e professores, resultando em uma troca de informações mais eficaz, facilitando a resolução de problemas e a melhoria contínua da escola.

Ferreira e Mill (2021, p. 17) descrevem competências e habilidades, as quais os alunos desenvolvem ao aceitarem uma proposta colaborativa:

Devemos trabalhar na perspectiva de fazer operar nos estudantes competências e habilidades que possam contribuir de forma direta na resolução de problemas, no planejamento, no saber trabalhar em equipe, no exercício e desenvolvimento da criatividade, do senso de responsabilidade e da autonomia (Ferreira e Mill, 2021, p. 17).

É fundamental que os estudantes tenham espaço durante o processo educativo para dialogar e debater ideias, seja de forma presencial ou virtual. Ao aprender a exercer a cidadania e a participar das decisões na escola, eles desenvolvem habilidades sociais e coletivas importantes, como o trabalho em equipe, o respeito mútuo, o respeito às opiniões divergentes, a tomada de decisões coletivas, a responsabilidade social, a empatia e a resolução de conflitos.

Segundo Moran (2009), as tecnologias são usadas como um apoio, além de serem meios para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, pois, afirma-se que os recursos tecnológicos oferecem aos professores possibilidades de se trabalhar atividades diferenciadas, inovadoras e contextualizadas, com o objetivo de estimular a criatividade, a participação, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo, entre outros aspectos considerados relevantes para a formação do cidadão do século XXI.

Já Lopes e Gomes (2020) alegam que as plataformas digitais podem ser excelentes recursos para apoiar os estudantes em suas atividades nos mais diversos níveis de ensino, de forma presencial ou a distância. Elas permitem o trabalho colaborativo, o acompanhamento das atividades, o esclarecimento de dúvidas, criam espaços de interação e de discussão, são verdadeiras redes de aprendizagens em torno de temas de interesse comum.

Quanto às perspectivas dos estudantes diante dos benefícios da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, Dotta, Monteiro e Mouraz (2019, p. 48) afirmam que elas têm “o potencial de promover a melhoria na sua aprendizagem, estimular e desenvolver a construção e criação de ideias pelos estudantes, facilitar a formulação de hipóteses, permitir que aprendam em comunidade e desenvolvam uma aprendizagem significativa”.

Desse modo, participar de atividades colaborativas é uma forma de exercer a cidadania, à medida que os envolvidos (professores e estudantes) desenvolvem, em conjunto, habilidades e valores significativos para o sadio convívio em sociedade, tendo como exemplo a argumentação, a cooperação e o respeito, podendo, também, aplicá-los em situações cotidianas.

A CIDADANIA NA CULTURA DIGITAL

Quando as ferramentas digitais são incluídas no currículo escolar e utilizadas pelos professores, corroboram para que os estudantes possam desenvolver habilidades e competências digitais essenciais para atuarem na chamada da cultura digital de forma segura. No entanto, os alunos participam dessa cultura ao usarem cotidianamente as mais diversas ferramentas disponíveis na internet, com o intuito de se

comunicarem e obterem informações de forma rápida. Logo, essas mesmas ferramentas digitais podem ser adaptadas no contexto escolar, a fim de auxiliarem estudantes e professores nas atividades colaborativas. Wiley (2002) traz a definição de ferramentas digitais presentes no contexto escolar:

É qualquer ferramenta on-line que possa ser utilizada para promover a educação. Esta definição clássica inclui qualquer material instrucional digital que pode ser utilizado para fins educacionais, incluindo imagens, vídeos, áudio, ferramentas e outros itens de aprendizagem” (WILEY, 2002, P.15).

Segundo Pereira Júnior *et al.* (2017), o uso das plataformas digitais permite a composição de grupos para solucionar problemas, o aprimoramento das habilidades de comunicação, assim como o engajamento do grupo ao desenvolver o tema que será estudado. Al-Atabi e Alsalihi (2020) também corroboram, afirmando que a utilização das plataformas digitais garante aos estudantes o acesso às aulas e aos conteúdos digitais em tempos não definidos, reduz o nível de ansiedade e o estresse dos alunos que não se sentem confortáveis para expressarem-se nas aulas.

A inclusão das ferramentas tecnológicas no currículo possibilita aos estudantes alfabetizar e letrar digitalmente, desenvolvendo a capacidade de entender, interpretar e usar informações de maneira racional, além de aprender a identificar e se proteger das ameaças on-line. Além disso, os professores podem propor atividades colaborativas para os alunos exercitarem a criatividade e criticidade ao se produzir sites, blogs, podcasts, animações, entre outros. Essas mídias estimulam a criatividade e a expressão pessoal.

Entretanto, os estudantes necessitam de um direcionamento por parte do educador para desenvolverem a curiosidade, a autonomia e o protagonismo. E para se envolverem nas atividades, precisam ser desafiados a encontrarem suas próprias respostas. Desse modo, ao se propor atividades colaborativas com o propósito de fomentar discussões, criam-se espaços para os estudantes apresentarem seus projetos e trabalhos a toda turma. Esse movimento permite que os alunos fiquem no centro do aprendizado, desenvolvendo sua confiança e as habilidades de comunicação.

Pérez e Gomez (2015) dizem que, na atualidade, o docente tem o objetivo e o trabalho direcionado para ajudar a educar, assumindo o ato pedagógico de que os educandos devem autogerir seus próprios conhecimentos, enquanto os docentes assumem a função de facilitadores no processo educativo, diversificando, então, os recursos metodológicos para os estudantes.

Para Moran (2007, p. 11), “a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, como novos participantes (atores), de forma contínua”. Na atualidade, a educação precisa ser trabalhada de maneira integral e, para se concretizar, torna-se evidente que as

instituições de ensino acompanhem e atendam as demandas/necessidades da sociedade a qual pertencem. Ou seja, é importante que o processo de ensino e aprendizagem vise desenvolver os conhecimentos, as habilidades, os valores e as práticas indispensáveis ao exercício da cidadania, favorecendo, assim, a evolução integral do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos educativos, além de desenvolver os estudantes em suas dimensões física, intelectual e emocionalmente, também objetivam praticar valores consideráveis para o exercício da cidadania. Em uma sociedade em que a informação está ao alcance das pessoas por meio da internet, há muito o que se discutir sobre a importância das tecnologias digitais na formação do cidadão crítico. Com tal intuito, este trabalho investigou algumas contribuições das tecnologias digitais para o exercício da cidadania, além de estratégias de como envolver os estudantes na participação das atividades colaborativas, e também as possibilidades da integração das ferramentas digitais no currículo como preparação para a cidadania na cultura digital.

Entre os principais resultados, os autores pesquisados apontaram para a necessidade da educação acompanhar as mudanças na sociedade atual referentes ao avanço das tecnologias digitais na informação e na comunicação, possibilitando, assim, estratégias educacionais mais dinâmicas e participativas e, ainda, favorecendo atividades colaborativas, o uso da criatividade e da criticidade. Somado a isso, ao envolver os estudantes em atividades significativas mediadas por tecnologias digitais, eles têm a possibilidade de desenvolverem habilidades fundamentais para, enfim, sobreviverem na sociedade contemporânea, exercitando-se a argumentação, a tomada de decisões coletivas, o respeito a opiniões contrárias, entre outras.

Por fim, a presente pesquisa procurou responder a pergunta sobre a importância das tecnologias digitais na promoção da cidadania dos estudantes. Compreende-se que a questão, por ser complexa, e ao mesmo tempo significativa para este tempo, carece de maior profundidade, tanto em pesquisa como em análises. No entanto, espera-se que ela possa contribuir, a fim de instigar outros estudiosos a colaborarem e ampliarem a discussão sobre o tema que é considerado atual e relevante para a área educacional.

REFERÊNCIAS

- AL-ATABI, F. K. T.; ALSALIHI, H. D. Iraqi EFL university instructors' orientations towards online educational platforms. *Talent Development & Excellence*, [S.I.], v. 12, n. 2, p. 2565-2574, 2020.
- BARBOSA, J. R. A. (2014). *Prática docente e desenvolvimento profissional de professores: impactos e*

- novos desafios, EdUECE, Livro 2. Didática e Prática de Ensino na relação Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: CONCEPÇÕES E DESAFIOS, Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun.
- DOTTA, L. T.; MONTEIRO, A.; MOURAZ, A. Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. Eduser: Revista de Educação, Bragança, v. 11, n. 1, p. 45-60, 2019. <https://doi.org/10.34620/eduser.v11i1.124>.
- Ferreira, S. D; Mill, D. Movimento Maker e abordagem STEAM como estratégias para explorar currículos. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, JF de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, p. 145-166, 2012.
- KENSKI, V. M. (2012). Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação. Campinas: Papirus.
- LAKATOS, E. M. & Marconi, M de A. Fundamentos da metodologia científica. 4. e. SP: Atlas, 2001.
- LARCHER L. & Veronese, I. Letramento digital. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Escala, 2014.
- LOPES, N.; GOMES, A. O “boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do EaD no ensino superior. Revista Practicum, Ourense, v. 5, n. 1, p. 106-120, 2020.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Educação na era digital: a escola educativa. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, p. e216818, 2020.
- VALENTE, J. A. Computadores na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP, 1999.

CONSCIENTIZAÇÃO DO USO EXCESSIVO DE DAS TECNOLOGIAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS, ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS, UMA PROPOSIÇÃO SÓCIO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Alexandre Ramos de Meira¹, Alex Junior Drachi², Renato José Borges ³, Wagner Aparecido Bento⁴,
Willer Soares Maffei⁵

UMA JORNADA DE DESCOBERTA, DIVERSÃO, E CONSCIENTIZAÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS.

Neste trabalho vamos apresentar um plano de ação embasado em teorias sócio críticas da Educação Física para tratar de um tema muito atual e importante para a sociedade nesse momento que é o uso excessivo das tecnologias e suas consequências para tanto vamos utilizar o conteúdo de jogos e brincadeiras para conscientizar os alunos e suas famílias sobre esse tema tão polemico, buscando colocar o aluno como protagonista desse processo de conhecimento.

Ensaio Inspiradores:

Série: 4º E 5º anos do ensino fundamental 1;

Eixo dos Conteúdos: Jogos e Brincadeiras

Eixo dos temas: Uso excessivo da Tecnologia

TRAJETÓRIA DE ENSINO: Uma Jornada de Descoberta e Diversão e conscientização

SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM:

Situação de Aprendizagem 01 - Conscientização dos alunos do uso excessivo de telas por meio dos jogos e brincadeiras.

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

-Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

1Universidade Paulista do Estado de São Paulo - Unesp

2Universidade Paulista do Estado de São Paulo - Unesp

3 Universidade Paulista do Estado de São Paulo - Unesp.

4Universidade Paulista do Estado de São Paulo - Unesp.

5Universidade Paulista do Estado de São Paulo - Unesp.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como dos sujeitos que delas participam.
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. - Proporcionar a experimentação, a ressignificação e recriação das práticas de lazer para os alunos, de modo que eles se expressem, vivenciem as atividades propostas e encontre nelas significados e valores para o dia a dia, além de ampliar o repertório motor e cultural dos educandos.

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM:

- Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.
- Participação em diversos jogos respeitando as regras e não discriminando os colegas;
- Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extra-escolares;

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS: JOGOS E BRINCADEIRAS

PERCURSO DE ENSINO:

Situação de Aprendizagem 01 - conscientização dos alunos uso excessivo de telas por meio dos jogos e brincadeiras.

Momento 1 (1 aulas):

Levantamento Prévio: Tempestade cerebral - Será desenvolvido inicialmente uma socialização com os alunos para saber o que eles sabem sobre o assunto “ O uso excessivo das tecnologias”, ou, conseguir identificar qual a percepção que trazem sobre o assunto que será desenvolvido.

Vocês utilizam celular, vídeo, game computador, Tv em sua casas? Quanto tempo? Qual você utiliza mais? Você sabia que o uso desses aparelhos pode ser prejudicial a vocês?

Logo depois vamos apresentar 2 vídeos <https://youtu.be/uuDbHj1P8dU?si=plaklSGauCJqhzt>, esse segundo vídeo foi elaborado pelo grupo de professores autores do trabalho <https://www.youtube.com/watch?v=ANHvfhrmFWQ>.

Após essa explanação pedir para os alunos escreverem o que aprenderam sobre o assunto.

Momento 2 (2 aulas):

Atividade Prática -

Vamos propor para os alunos a seguinte questão será que podemos reproduzir algum jogo do celular computador ou vídeo game de forma adaptada na escola?

E vamos mostrar que sim com 3 jogos, 1º adaptação de FORTINITE criado por um professor americano essa adaptação está no site <https://impulsiona.org.br/conquiste-seus-alunos-com-uma-brincadeira-inspirada-no-jogo-fortnite/>, Para começar o jogo, os alunos recebem os coletes e são divididos em dois times. Os participantes devem ocupar um lugar na quadra ou no pátio (times misturados entre si) e ficar parados até escutarem o apito. O professor então rola as bolas na quadra e apita. Os alunos podem correr para pegar a bola ou procurar abrigo com os colchonetes espalhados pela quadra. O objetivo do jogo é ROLAR a bola e acertar o oponente abaixo dos joelhos. Os alunos que forem atingidos pelas bolas devem sair da quadra e ficar ao lado do cone, conforme a imagem acima. IMPORTANTE: os alunos não podem arremessar a bola por cima. Quem o fizer, também sai de quadra e fica ao lado do cone. Existe uma maneira para os alunos voltarem ao jogo depois de serem atingidos. Quando o adversário tenta acertar um membro do seu time e este consegue SEGURAR a bola, quem arremessou é eliminado e quem segurou a bola pode resgatar o companheiro na fila do cone. Mas caso o aluno TENHA segurado a bola e ela escape, ele é eliminado como se tivesse sido atingido nas pernas. O professor ainda pode adicionar outra regra para os alunos voltarem à quadra. Todos que estiverem na fila do cone, terão que fazer polichinelos por um minuto. Assim, além de retornarem ao jogo, os jovens se mantêm ativos o tempo todo. Explicação do jogo no you tube <https://www.youtube.com/watch?v=wI3nEbZJfSI>.

Outra adaptação vai ser sobre o jogo STUMBLE GUYS onde em seu modo mais clássico podemos assim dizer é uma corrida com os mais variados obstáculos vamos realizar da seguinte forma vamos fazer 3 circuitos idênticos e dividir a turma em 3 equipes onde os alunos devem passar pelos obstáculos e quem chegar na frente é o vencedor como no jogo do celular.

Vamos utilizar também o LASER TRACER também do STUMBLE GUYS nesse segundo jogo eles devem desviar de laser que vem de várias direções e quem encosta do laser deve sair até que reste apenas 1 aluno deve-se trabalhar com grupos de no máximo 10 alunos por vez, vai depender do número de cordas que tenha na escola e tamanho, a adaptação é feita com cordas que são passadas em movimento com os alunos segurando nas pontas das cordas passando pelo chão de um lado para o outro, começando com uma corda e colocando mais para ficar mais difícil .

Roda de conversa: No final da execução de cada jogo vamos abrir para que os alunos possam pensar no jogo feito e em uma maneira de modificá-lo para que o jogo fique cada vez mais divertido e participativo além de proporcionar um momento de reflexão crítica sobre os sentimentos, levantamentos e percepção dos alunos após suas vivências sobre alguns aspectos importantes de cada jogo como: Todos estão participando? Surgiram situações de conflitos? Quais foram? Como mediar essas situações? Como podemos mudar o jogo? O que foi bom no Jogo? O que foi ruim no jogo?

Para casa: Para eles pensarem em algum jogo de celular computador ou vídeo game que possa ser reproduzido nas aulas e anotar no caderno em suas casas para as próximas aulas ou mais alguma anotação dos jogos já realizados.

Momento (4 aulas):

Nessas aulas vamos fazer um levantamento dos jogos ou brincadeiras propostos pelos alunos como adaptações dos jogos eletrônicos, vamos tentar adaptar e ver se realmente podem ser realizados. No final da execução de cada jogo vamos abrir novamente para que os alunos possam pensar no jogo feito e em uma maneira de modificá-lo para que o jogo fique cada vez mais divertido e participativo além de proporcionar um momento de reflexão crítica sobre os sentimentos, levantamentos e percepção dos alunos após suas vivências sobre alguns aspectos importantes de cada jogo como: Todos estão participando? Surgiram situações de conflitos? Quais foram? Como mediar essas situações? Como podemos mudar o jogo? O que foi bom no Jogo? O que foi ruim no jogo?

Momento 5 (1 aula)

Fazer uma retomada com os alunos sobre as aulas levando um questionário para eles.

Vocês gostaram da proposta da aula? Porquê? Vocês sabiam que ficar muito tempo em telas eram tão prejudicial? Vocês estão tentando diminuir o tempo de tela em suas casas? Qual parte da aula foi mais interessante para você? Faça um desenho que represente as nossas aulas.

Situação de Aprendizagem 02 conscientização dos pais uso excessivo de telas por meio dos jogos e brincadeiras.

Momento 1 (2 aulas):

Fazer algumas perguntas para os alunos levantamento prévio, seus pais ou responsáveis brincam com vocês em casa ? quanto tempo?

Entregar um questionário para os pais ou responsáveis.

Quanto tempo seu filho fica em uso de telas (celular, computador,TV, vídeo game) em casa?

Você sabia que o uso excessivo das tecnologias de tela (celular, computador,TV, vídeo game) causa vários danos a saúde? Você brinca com seu filho em casa? Qual jogo ou brincadeira você fazia quando criança? Você brinca com seu filho em casa? Qual jogo ou brincadeira você fazia quando criança?

Realizar algum jogo ou brincadeira com seu filho e seu filho registrar de alguma forma (desenho, foto, vídeo, relato) que será apresentado daqui 2 semanas

Convidar os pais para assistir os vídeos passados para os alunos no primeiro momento da aula, disponibilizando no questionário os links do you tube: vídeos
<https://youtu.be/uuDbHj1P8dU?si=plaklSGauCJqhZr>,
<https://www.youtube.com/watch?v=ANHvfhrmFWQ>.

Roda de diálogo - Momento de promover uma roda de conversas oportunizando o resgate de jogos e brincadeiras já conhecidas e vivenciadas pelos alunos para que em conjunto com os mesmos possamos elencar algumas das suas contribuições para serem desenvolvidas nas próximas aulas, além de utilizar os jogos dos pais nas aulas também.

Vivenciar algumas desses jogos ou brincadeiras

Momento 2 (5 aulas):

Atividade Prática - Após selecionar em conjunto com os alunos quais os jogos e brincadeiras serão desenvolvidos, brincadeiras essas relatadas pelos pais no questionário. (selecionar em média umas 5 jogos ou brincadeiras) iremos aproveitar esse momento para vivenciar e experimentar essas atividades.

No final de cada jogo ou brincadeira vamos abrir aquele mesmo momento para reflexão e possível modificação dos jogos ou brincadeiras.

Momento 4 (1 aula)

Apresentação do registro com os pais ou responsáveis confecção de cartazes para quem fez em forma de desenho ou foto.

E confecção de cartazes sobre a conscientização do uso excessivo das tecnologias e suas consequências, para ser divulgado na escola.

AValiação: Participação dos alunos nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

Acesso em 30/09/2023: <https://impulsiona.org.br/conquiste-seus-alunos-com-uma-brincadeira-inspirada-no-jogo-fortnite/>

O RIGOR DA ESCRITA ACADÊMICA E ESCRITOS EM FORMATO DE CARTAS PEDAGÓGICAS: uma revisão de literatura

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula¹, Giovani Giroto², Eliana Nunes da Silva Tinti³

RESUMO

As cartas pedagógicas estão na academia como propostas metodológicas de pesquisas de narrativas/biográficas, avaliações ao final de disciplinas e publicações de livros, em anais de eventos e revistas científicas. O objetivo desse trabalho é discorrer sobre as características e as diferenças entre a escrita hegemônica acadêmica e a escrita de cartas e analisar escritos acadêmicos da área da educação em formato de carta pedagógica. A revisão de literatura em sites revelou quatro artigos científicos e um resumo expandido em formato de carta pedagógica publicados no período de 2018 à 2020. Buscamos aporte teórico em Freire (2000), Streck (2008), Paula (2023) e Máximo (2023) ao discutir cartas pedagógicas e em Pereira (2013) acerca da escrita acadêmica. Resulta que a linguagem tradicional acadêmica e a das cartas pedagógicas diferenciam-se, porém ambas são fundamentadas na rigorosidade e criticidade acerca da temática discorrida.

Palavras-chave: cartas, Paulo Freire, escrita acadêmica.

INTRODUÇÃO

Escrever é um ato contínuo. A vida em uma sociedade letrada requer diariamente dos indivíduos a habilidade de escrita da língua para: enviar uma mensagem de texto, escrever uma carta e/ou um bilhete, fazer anotações, prescrever um medicamento, responder uma questão em uma prova, propor leis, digitar um currículo, escrever um comentário, redigir uma redação, entre outras. A escrita de textos dos mais variados gêneros permeia a vida do brasileiro, exigindo que o indivíduo adapte sua prática de escrita ao grau de formalidade esperado, por exemplo.

Um estudante recém-ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES) precisa ser letrado academicamente, isto é, ser capaz de ler, interpretar e escrever gêneros típicos da academia (monografias, resenhas, resumos e artigos científicos, principalmente) utilizando uma linguagem rígida (neutra e impessoal, verbos no indicativo e conjugados na terceira pessoa) que promete preservar a rigorosidade do “fazer ciência”.

Atualmente, esta forma de escrita acadêmica vêm sendo superada em algumas pesquisas no campo das humanidades por autores(as) que: utilizam verbos na primeira pessoa do plural (“encontramos”,

¹ Departamento de Teoria e Prática da Educação - Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM).

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Bolsista CAPES.

³ Graduada de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

“analisamos”, “reiteramos”) a fim de colocarem-se como sujeito atuante direto em sua pesquisa, ou escrevem artigos acadêmicos fugindo do modelo padrão, como as cartas.

As cartas foram o recurso mais utilizado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), para compartilhar experiências, ideias e conhecimentos. As cartas freireanas são capazes de incitar diálogos entre sujeitos dispostos a pensar a educação. É importante que as cartas sejam lidas, discutidas, estudadas e respondidas.

O presente artigo representa um recorte de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “As Cartas Pedagógicas na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire”, que realizou uma revisão de literatura de produções acadêmicas sobre a temática cartas pedagógicas em uma perspectiva freireana na última década (2013-2023).

Por essa razão e reconhecendo que a academia é caracterizada por uma escrita e linguagem diferentes daquelas empregadas nas cartas pedagógicas (pois abdicam a impessoalidade e neutralidade), surge o problema deste artigo: Os artigos em formato de carta apresentam rigorosidade e, portanto, caracterizam-se como produção científica? Portanto, nosso objetivo é discorrer sobre as características e diferenças entre a escrita hegemônica acadêmica e a escrita de cartas e analisar escritos acadêmicos da área da educação em formato de carta pedagógica.

Justificamos a escolha pela temática por considerar pertinente a discussão acerca de cartas na academia, principalmente no que tange combater os pré-conceitos existentes por considerarem-na “simples” e “informal”. Ainda, buscamos incitar debates acadêmicos científicos, bem como produções, acerca da presença de cartas em ambientes de ciência.

O artigo encontra-se dividido nas seções: 1) Introdução, que conta com as primeiras aproximações ao tema; 2) Fundamentação Teórica, na qual aborda Pereira (2013) sobre escrita acadêmica e Freire (2000), Streck (2008), Ivânio Dickmann (2022), Máximo (2023) e Paula (2023) sobre cartas pedagógicas; 3) Caminhos Metodológicos, que descreve como a revisão de literatura ocorreu e as “produções científicas-cartas” encontradas; 4) Análise de Resultados, que conta com discussões acerca dos temas e da rigorosidade científica em um gênero diferente de escrita; 5) Considerações Finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A função primária da escrita é comunicar algo a alguém, logo o que se escreve necessariamente será lido por um público. A fim de melhor transmitir sua mensagem, o escritor deve estar atento ao leitor. Paulo

Freire, adepto aos escritos-cartas, escrevia a todos dispostos a pensar e discutir a educação. Não seria este o público de textos acadêmico-científicos da área da educação?

Se toda escrita pressupõe um leitor, Pereira (2013, p. 214, grifo nosso) caracteriza o leitor ao qual os textos acadêmicos devem basear-se.

[...] O destinatário da escrita é, ao mesmo tempo, um sujeito realmente existente e um sujeito possível. Realmente existente porque toda escrita dessa natureza pressupõe um leitor, e esse leitor deve ser tomado como referência para o endereçamento das ideias. *Suas características, repertório e posição são indicadores para a escolha de estratégias enunciativas e para a escolha do vocabulário.* Mas também é um sujeito possível no sentido de se considerar que a escrita deve atravessar o tempo e durar. Portanto, vale investir em um sujeito que ainda-não está lá para ler, tanto no sentido de alguém que ainda-não existe porque não nasceu como alguém que ainda-não chegou ao campo ou não acedeu àquele lugar de interlocutor desse texto[...].

O autor destaca a importância de escolher, a partir das características do leitor, o vocabulário que melhor comunicará a mensagem. A escrita empregada em escritos acadêmicos, que leva em conta tanto o leitor existente quanto o possível, supera o imediatismo da opinião e do senso comum e, portanto, diferencia a ciência dos demais saberes (PEREIRA, 2013).

A escrita de Paulo Freire diferencia-se daquela tradicional acadêmico-científica em formato (a primeira, escrita na forma de um diálogo, majoritariamente em cartas pedagógicas e, a segunda, escrita enquanto artigos e/ou monografias com seções pré-definidas que necessariamente apresentam metodologia, referencial teórico, justificativa, objetivos e resultados) e linguagem (a primeira é pessoal e política, a segunda, impessoal e neutra). Entretanto, ambas se aproximam por apresentarem rigorosidade.

De acordo com Streck (2008, p. 363, grifo nosso), a rigorosidade freireana está

[...] na forma como trata os temas. *Há uma aproximação amorosa do objeto a ser compreendido, de vários ângulos, numa abordagem inter(trans)disciplinar.* O compromisso não é com determinada teoria a ser “comprovada”, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la.

Pereira (2013) critica a tendência inter(trans)disciplinar oriunda da falta de rigorosidade nos escritos acadêmicos. Porém, a abordagem freireana adota a inter(trans)disciplinaridade pois entende que a realidade é complexa e, portanto, integra a prática de “rigorosidade” utilizar todos os instrumentos disponíveis a fim de entendê-la e transformá-la (STRECK, 2008). Neste caso, a inter(trans)disciplinaridade é a metodologia, a forma de alcançar a compreensão do mundo e sua transformação.

Por outro lado, a denúncia de Pereira (2013) revela a inter(trans)disciplinaridade enquanto consequência de uma escrita acadêmica carregada de sofismo, exagero e não criticidade. Tal escrita possui uma linguagem de sucessões de argumentos sustentados por retóricas e palavras propositalmente

complicadas. Essas escolhas “[...] favorecem uma arrogância que afasta tanto quanto uma soberba que diminui o leitor” (PEREIRA, 2013, p. 219).

Em contrapartida, a linguagem das cartas pedagógicas, de acordo com Freire (2000. p. 19-20), está “[...] resguardada da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, [...] do elitismo teoricista, [...] do simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro – o outro não é capaz de me entender”.

Ainda, a escrita de cartas permite a utilização de uma linguagem diferente (porém não menos rígida, no caso das que buscam compartilhar saberes científicos) que possibilita ao autor-pesquisador expressar o que sempre esteve na mente e no coração (MÁXIMO, 2023). De acordo com Paula (2023), o rigor do pensamento reflexivo acerca da realidade e aprendizagens norteia os escritos em formato de cartas pedagógicas.

Ivanio Dickmann (2020) apresenta pontos presentes em cartas pedagógicas: um ponto de partida, que pode ser a história de vida ou a realidade atual de quem escreve; um objetivo de escrita, pois todo escrito tem intencionalidade, sendo a construção de diálogos acerca do tema o que orienta a escrita de cartas; e a produção de conhecimentos e postura política, assim tornando-se pedagógica e diferenciando-se das demais cartas.

Isto posto, uma escrita acadêmica em formato de um artigo científico não pode ser vista como superior apenas por estar difundida em um modelo coesivamente aceito pela academia. Esta deve ser analisada se apresenta criticidade e rigorosidade, pois estas características fundamentam o saber científico. As cartas pedagógicas, portanto, podem representar uma escrita acadêmica comunicadora de ciência pois sua natureza é crítica e rigorosa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Utilizamos a revisão de literatura enquanto metodologia da pesquisa de iniciação científica a qual este texto representa um recorte. A revisão de literatura (ou revisão bibliográfica, estado da arte, entre outras nomenclaturas) é a metodologia que busca em registros (livros, artigos, teses, dissertações, notícias...) a temática de seu interesse para, então, analisá-la. (SEVERINO, 2017).

No decorrer da revisão de literatura o(a) pesquisador(a) informa-se sobre o estado de conhecimento da temática de interesse, conhecendo os principais referencias teóricos, pesquisas atuais, os campos mais

estudados e outros pouco explorados. Portanto, a revisão de literatura é uma etapa inicial de pesquisas científicas com outras metodologias, devendo ser atualizada sempre que possível.

A iniciação científica a qual este trabalho baseia-se foi desenvolvida no período de setembro de 2022 a agosto de 2023. As bases digitais escolhidas foram o Google Acadêmico, *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES. Pesquisamos sobre as Cartas Pedagógicas, numa perspectiva freireana, como fomentadoras de diálogos utilizando as palavras chaves “Cartas Pedagógicas”, “Paulo Freire” e “diálogo”.

Este texto analisará na próxima seção as quatro produções acadêmicas em formato de carta esquematizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Títulos selecionados para análise.

NOME DO ARTIGO/ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES/INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO	MEIO DE PUBLICAÇÃO
Cartas a uma Professora: Não Quero Ser Invisível, Quero Ser Professora (2018)	Gina Vieira Ponte Albuquerque (Secretaria de Estado de Educação, Brasília/DF) e Juliana de Freitas Dias (Universidade de Brasília, Brasília/DF)	Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade
Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as” de Freitas (2018)	Ana Lúcia Souza de Freitas (UNISINOS, São Leopoldo/RS)	Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global
Dialogando sobre o Processo de Alfabetização no Contexto de Ensino Remoto (2020)	Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima (UNICAMP, Campinas/SP)	Revista Crítica Educativa
Carta Pedagógica: Direito à Educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia (2020)	Mariana da Cunha Sotero (Secretaria Municipal de Educação, Campinas/SP)	Revista Crítica Educativa

Fonte: Os autores (2023)

ANÁLISE

A análise de um escrito científico oriundo de uma revisão de literatura consiste em um resumo do texto, contendo a metodologia, objetivo e resultados da pesquisa. Este modelo de análise pressupõe o

formato tradicional de escrita acadêmica e, sendo o nosso objeto de análise central as cartas pedagógicas, não é possível uma análise com somente estes elementos. Assim sendo, analisamos o ponto de partida da carta (o local do qual fala-se, a realidade do/a autor/a), objetivo de escrita e os conhecimentos dissertados nos artigos-carta e resumo-carta encontrados.

Albuquerque e Dias (2018) em seu texto “Carta a uma Professora: Não quero ser Invisível, quero ser Professora” apresentam uma carta de uma professora mais experiente (a pesquisadora e também autora do artigo, Gina Vieira Ponte Albuquerque) a uma professora iniciante (Aline, uma destinatária real) na qual a primeira oferece orientações, saberes e reflexões acerca da sala de aula à recém-chegada.

As autoras participaram do “Projeto Mulheres Inspiradoras” que se caracterizou como um espaço de escuta e valorização das histórias de vida e lutas pessoais dos diferentes membros da comunidade escolar. O texto segue apresentando uma carta que, conforme as autoras (2018), rompe com a escrita acadêmica carregada do pensamento colonial e dominante.

Na carta, a professora experiente contextualiza sua fala ao revelar um passado de violências racistas. Em sua infância a professora desejou ser invisível, portanto, não participava da aula. Ao ser acolhida por uma professora negra na segunda série, Albuquerque (2018, p.11) decidiu que seria professora e relata que “[...] ver uma mulher negra ocupando um lugar que, para mim, era tão importante, de tanto prestígio, me fez acreditar que aquele era um lugar que eu também poderia ocupar [...]”. Constatamos a importância da diversidade e representatividade de corpos nos mais diferentes ambientes, inclusive naqueles considerados de “produção de conhecimento”.

A carta foi escrita para simpatizar com as dificuldades da professora em começo de carreira e compartilhar aprendizados significativos e, embora a carta seja endereçada a alguém real, ela é intencionada a todos que estão no início da carreira docente, pois representa um pouco do que a professora experiente gostaria de ter ouvido antes de entrar na sala de aula pela primeira vez (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018).

Durante a carta a escritora revela que cada ano letivo traz problemas parecidos em salas que requerem soluções diferentes, adequadas ao seu contexto. A professora Gina baseia-se em Paulo Freire, bell hooks e Henry Giroux e reflete sobre a importância de: observar o contexto escolar de maneira crítica, entender-se enquanto professores em eterna formação, praticar a “pedagogia engajada” e envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente de Albuquerque e Dias (2018) que adicionou uma introdução previamente à carta, os escritos de Lima (2020) e Sotero (2020) estão apenas em formato/dentro de uma carta pedagógica. As

pesquisadoras publicaram suas cartas no dossiê temático promovido pela revista Crítica Educativa no ano de 2020.

Lima (2020), estudante especial no programa de Mestrado em Educação pela UNICAMP, escreveu sua carta na posição de professora auxiliar do ensino fundamental 1 e que, em 2018, via-se pela primeira vez em sala de aula e encarando uma turma de 1º ano. Com a pandemia de Covid-19, Lima (2020) precisou enfrentar uma realidade comum a todos os da área de educação: o fechamento das instituições de ensino e o início do período *on-line*.

A carta foi escrita para uma destinatária real, uma professora/formadora/colega importante para a pesquisadora que, em encontros *on-line* de um grupo de estudo, ajudou-a com questões do ensino remoto e alfabetização. Lima (2020) tece em sua carta ideias freireanas de uma identidade de professor reflexivo, aquele que transforma e transforma-se com sua prática, que pensa com o estudante sobre a realidade e promove atividades que dialoguem com o contexto real da criança.

Em sua carta pedagógica, a autora objetivou relatar sua experiência alfabetizando remotamente e agradecer ao apoio recebido pelo grupo de estudos que integrava, considerando-o vital para sua trajetória docente. Lima (2020) enxerga-se como uma nova profissional, que constitui-se durante o percurso docente, que pensa a alfabetização dialógica, respeitosa com a criança que aprende, que ensina a ler o mundo e a pronunciar as palavras da vida.

Sotero (2020) escreveu enquanto coordenadora do Núcleo de Educação Especial da cidade de Campinas, São Paulo, durante o período de isolamento e aulas *on-line* devido à pandemia de Covid-19. Ela reflete sobre as mudanças ocorridas na escola devido às circunstâncias enfrentadas, principalmente na educação especial, e disserta sobre os caminhos trilhados pelos profissionais para que o direito à educação seja garantido às pessoas com deficiência.

Em um momento marcado pela impessoalidade das atividades conduzidas em frente às telas, Sotero (2020) preocupa-se com afastamento generalizado na educação: entre escola e famílias, professores e estudantes, estudantes e conhecimento... Em conversas com professoras de educação especial, ela descobriu que a escola tentou criar canais de comunicação com as famílias, obtendo tanto respostas quanto silêncio.

O objetivo primo da elaboração desta carta foi incitar reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem *on-line*, mas Sotero (2020) também revelou aspectos positivos e causadores de esperança, como os esforços das equipes pedagógicas na inclusão de todos os estudantes, utilizando novas tecnologias

e práticas a fim de garantir a acessibilidade de todos à escola. Por fim, a autora conclui que diversos diálogos estão sendo conduzidos na educação, culminando em uma orquestra de diálogos¹.

Por fim, o único resumo expandido, “Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as” foi escrito por Ana Lúcia Souza de Freitas (2018) e relatou uma experiência de utilização de cartas pedagógicas como forma de avaliação final em um mestrado profissional em gestão escolar.

Freitas (2018) caracterizou brevemente sua jornada como docente em um curso de Mestrado Profissional de Gestão Educacional em uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul. Ao longo dos anos, a professora-pesquisadora propõe a avaliação em formato de carta pedagógica e disse que [...] em muitas situações os questionamentos dos estudantes se reduzem a tirar dúvidas sobre o ‘como fazer’, marcadas pela ansiedade em corresponder a imaginárias expectativas da professora e, deste modo, restringindo as possibilidades de uma escrita autoral. [...]” (FREITAS, 2018, n.p.)

Percebemos: a) a preocupação discente em atingir as expectativas acadêmicas e b) o estranhamento perante a um gênero que permite ao escritor a liberdade expressiva. Freitas (2018) conclui que cartas contribuem para o desenvolvimento da escrita autoral e provocam a emoção e reflexão tanto de quem escreve quanto de quem lê.

Ademais, o prazer pela escrita é recuperado a partir da produção de uma carta, sendo este prazer de caráter pessoal, mas, também, político. Ao final, a pesquisadora revela um desejo de incitar a escrita, a reflexão e o diálogo acerca da temática a partir de sua carta. De tal modo, é instaurado o ciclo freireano de ler, discutir, estudar e, principalmente, responder às cartas.

A temática das cartas não se encontra afastada do contexto histórico social de sua produção, uma vez que todas as produções datadas durante a pandemia de Covid-19 relatam experiências com a modalidade emergencial de ensino: o on-line. Houve a necessidade da escrita e de diálogos, concretizadas em cartas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade está permeada por diversos gêneros textuais. As cartas foram o principal meio de comunicação no passado e, mesmo com o advento das mensagens de texto, não caíram no desuso completo.

¹ Termo cunhado pela autora Mariana da Cunha Sotero em sua carta pedagógica “Carta Pedagógica: Direito à educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia” (2020) e refere-se à diálogos que incitam outros diálogos, um ciclo no qual todos apresentam preocupações, problemáticas e possíveis soluções.

Paulo Freire foi um importante educador que utilizou o gênero em seus textos, acabando por ressignificá-las em cartas pedagógicas.

A análise do gênero carta como forma de expressão na academia permitiu observar as divergências entre os formatos tradicionais (artigos, resumos expandidos, ensaios...) e as cartas pedagógicas, principalmente no que tange suas estruturas. As cartas pedagógicas, para além de indicarem o local e data, o vocativo inicial e despedida, apresentam um ponto de partida, um objetivo de escrita e conteúdos pedagógicos. Um artigo científico apresenta um resumo, introdução, uma seção para a metodologia, uma para os resultados e suas análises e outra para as conclusões finais. Embora constatamos suas diferenças, ambos gêneros aproximam-se por apresentarem rigorosidade na linguagem e nos conteúdos.

Os artigos são rigorosos, não somente por representarem o saber científico, mas também pelos empregos escolhidos da língua portuguesa (como, por exemplo, os verbos na terceira pessoa do singular) e de sua estrutura rígida com seções para o resumo, introdução, metodologia, resultados e conclusões.

Em contrapartida, as cartas pedagógicas apresentam-se como possíveis alternativas para a divulgação da ciência, sendo exploradas cada vez mais por estudiosos da área das humanidades, principalmente aqueles adeptos à perspectiva freireana. O conhecimento é dialógico, isto é, é construído por ambas as partes em um processo de trocas. A rigorosidade de uma carta pedagógica não é caracterizada por sua linguagem, mas pelo comprometimento com a divulgação do conhecimento junto da reflexão da realidade, almejando sua transformação.

A investigação sobre escritos-cartas no meio acadêmico deve ser continuada por outros pesquisadores, em vista do aumento em trabalhos-cartas publicados em revistas acadêmicas, livros, dossiês temáticos, anais de congresso, entre outros meios. A escrita de cartas combate o preconceito acadêmico para com o gênero, bem como incita no/a autor/a a reflexão do conteúdo com a realidade vivenciada, causando uma compreensão aprofundada do tema.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Pontes; DIAS, Juliana de Freitas. Carta a uma Professora: “Não quero ser Invisível, quero ser professora”. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 19, n. 3, p. 7-18, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18635>. Acesso em: 22 ago. 2023.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Editora Livrológica, 2020, p. 37-53.

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

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/paulofreire-2018-89512> . Acesso em: 16 de mar. 2023

LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima. Dialogando Sobre o Processo de Alfabetização no Contexto de Ensino Remoto. Crítica Educativa, Sorocaba, v.6, n.1, p.01-08, dez., 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/455>. Acesso em: 16 mar. 2023

MÁXIMO, Marinalva de Oliveira. Carta Pedagógica de uma Mulher Negra, Mãe e Mestranda com Muito Orgulho. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Orgs.). Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 93-98.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Carta Pedagógica para nossos Diálogos Escritos: O Esperançar Freireano em Tempos Sombrios e Turbulentos. In: PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Orgs.). Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 35-40.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013> Acesso em: 03 jul. 2023.

SOTERO, Mariana da Cunha. Carta Pedagógica: Direito à Educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 01-07, dez., 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/462>. Acesso em: 16 de mar. 2023

STRECK, Danilo R. Rigor/Rigorousidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.362-363

TERMOGRAFIA INFRAVERMELHA APLICADA EM REVESTIMENTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bianca Medeiros Menezes ¹, Cesar Fabiano Fioriti ²

RESUMO

Será apresentado um relato de experiência desenvolvido por discente do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), campus Presidente Prudente-SP, cuja atividade denominada ‘Programa de Formação Complementar’ propiciou, segundo o regulamento no Artigo 1º: vivenciar o ambiente profissional, aplicar conhecimentos em situações práticas e, aprimorar tanto situações práticas como teóricas em áreas específicas. Destarte, o relato apresenta um levantamento bibliográfico acerca da temática termografia infravermelha, além da elaboração de projeto de pesquisa de iniciação científica que foi desenvolvido pela discente. Por fim, esse relato de experiência possibilitou agregar e ampliar o conhecimento desta técnica de ensaio não destrutiva, em especial para predição de falhas e detecções de danos como ferramenta auxiliar no campo da construção civil.

Palavras-chave: termogramas, técnica não destrutiva, ensino.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A termografia infravermelha é um método de produção de imagens visuais a partir da conversão da energia térmica emitida por um determinado corpo ou objeto.

Os termogramas, produto da tecnologia, são aplicados na vertente da engenharia civil como ferramenta de inspeção e manutenção de edifícios, bem como na detecção de agentes ocultos, responsáveis por anomalias não aparentes na fase inicial (SIQUEIRA et al., 2015).

Com o desenvolvimento das escalas termométricas por Anders Celsius, Gabriel Fahrenheit e Lorde Kelvin, foi possível mensurar a temperatura com valores acordados de forma aleatória, em pontos que ocorreram fusão e ebulição da água. Até que, experimentos ópticos de Giambattista Della Porta, deram início aos estudos da radiação infravermelha (BRIOSCHI, 2007).

Em 1800, o astrônomo inglês Sir Willian Hershel, para entender a relação entre radiação solar e o aquecimento das lentes utilizadas em eletroscópios, reproduziu a experiência de Newton (1672). Para tanto, incidiu feixes de luz solar sobre o bulbo de um termômetro de mercúrio no espectro obtido por meio de prisma de um sólido cristal. Percebeu que a maior temperatura era aferida além do extremo vermelho do espectro eletromagnético, constatando a existência de raios luminosos não perceptíveis à visão, mais tarde denominados infravermelhos (OLIVEIRA e SILVA, 2014).

A termografia surge, de fato, quando John Hershel, em 1843, caminhando pela técnica evaporográfica (evaporação do álcool de uma superfície tingida com carbono), descobriu a emissão de luminescência por certas substâncias quando expostas à radiação infravermelha, capazes de produzir emulsões fotográficas (VERATTI, 1992).

Foi no período da Segunda Grande Guerra Mundial que o sistema de visão noturna começa ser utilizado em tanques alemães para invasão na Rússia. Em reação, o exército americano desenvolve o sistema FLIR – “Foward Looking Infra Red” (visão avante por infravermelhos) para localização de inimigos e construção de armamento, e o resultado são mísseis com detector de calor. A necessidade de melhoramento das respostas aos ataques militares, fez com que de 1946, a produção de termogramas, contabilizada em horas, fosse comprimida em minutos, em menos de uma década (MENDONÇA et al., 2013).

O aparecimento das câmeras de infravermelhos comerciais deu-se no final da década de 60. A partir daí, equipamentos com detectores matriciais, facilitaram e ampliaram o campo de visão da

¹ Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP

² Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP

tecnologia, permitindo a leitura simultânea da temperatura em diferentes pontos, sem a necessidade de sistemas de refrigeração de criogênio (BARREIRA, 2004).

A partir da consolidação e síntese histórica, é perceptível o avanço dos sistemas de imageamento infravermelho ligados a eletrônica e computação, em especial a partir da década de 1990, fato que aprimorou a documentação da transferência de calor pelo mecanismo da radiação, atendendo às propriedades físicas e termodinâmica da matéria (CORTIZO, 2007).

APLICAÇÃO DA TERMOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Visto a abrangência de fatores da tecnologia por infravermelho, na sequência será apresentada uma seleção de pesquisas nacionais e internacionais que subsidiaram o entendimento da temática.

- Pesquisas nacionais (Quadros 1, 2 e 3):

Quadro 1 – Trabalho de Santos et al., 2019.

Objetivo: Detecção de infiltração por causas relativas em alvenarias internas por meio do estudo da viabilidade da termografia passiva.
Materiais: Tijolos; argamassa; placas cerâmicas; gesso; tinta látex; tinta acrílica; tubo de PVC.
Considerações: Inspeções de infiltrações em fase inicial podem ser identificadas pela análise termográfica contanto que a variação dos gradientes térmicos seja significativa. Secagem do material e utilização de um revestimento impermeável interferem na formação dos denominados contrastes térmicos, determinante para a eficiência da técnica termográfica. Porosidade do revestimento facilita a evaporação de água e por consequência a detecção de anomalias ocultas relacionadas com a problemática da umidade acidental em edificações.

Quadro 2 – Trabalho de Patriota Junior et al., 2020.

Objetivo: Detecção de descolamento cerâmico em fachadas a fim de colaborar com a temática inspeção predial por meio da termografia infravermelha.
Materiais: Fachada frontal do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco (CBMPE).
Considerações: Desplacamento ocultos, imperceptíveis em análise visual podem ser detectados por meio da termografia infravermelha. As cores mais escuras das placas cerâmicas contribuem no aumento da temperatura na superfície das fachadas. Cores mais claras permitem

conforto térmico mais eficiente na área interna da edificação. Todas as etapas do projeto influenciam na vida útil de uma edificação. Execução inadequada e a utilização de materiais não conformes também reduzem a durabilidade do empreendimento. A análise de anomalias, mesmo que em fase embrionária, evita custos considerados altos de manutenção.

Quadro 3 – Trabalho de Machado, 2017.

Objetivo: Determinação do efeito combinado do teste de estanqueidade com o uso da termografia para o auxílio na detecção de infiltrações na camada impermeabilizante.
Materiais: Terraços descobertos.
Considerações: A câmera termográfica capta locais de entrada de água nos possíveis pontos de infiltração. Após o término do teste de estanqueidade, o horário e tempo de início para o ensaio termográfico influenciam no resultado. Passados duas horas do teste para verificar se algo está estanque, no período matutino, é o momento ideal para a inspeção termográfica. Incidência solar direta deve ser monitorada antes do uso da técnica infravermelha.

- Pesquisas internacionais (Quadros 4, 5 e 6):

Quadro 4 – Trabalho de Cerdeira et al., 2011.

Objetivo: Examinar a eficiência da técnica infravermelha na inspeção de anomalias na fachada de edificações
Materiais: Painéis de granito em fachadas.
Considerações: Nas paredes do edifício, foram identificados defeitos causados pela falta de aderência. A técnica mostrou-se mais eficiente quanto mais fino os painéis de granito. A identificação de modo preventivo, de defeitos de fixação por meio da técnica infravermelha poderá evitar queda descontrolada de painéis de fachada.

Quadro 5 – Trabalho de Rocha et al., 2018.

Objetivo: Avaliar a técnica de análise termográfica em inspeções de umidade causadas por precipitação pluvial.
Materiais: Edifício em Olinda, PE.
Considerações: A técnica foi sensível para detectar áreas afetadas pela umidade da precipitação. Quanto maior a diferença de temperatura, melhora a definição de pontos potenciais. medição no período da manhã confere maior precisão dos termogramas. Mesmo não fornecendo informações sobre gravidade do problema a técnica pode ser uma ferramenta auxiliar para programas de manutenção e serviço.

Quadro 6 – Trabalho de Silva et al., 2019.

Objetivo: Aplicação da termografia infravermelha em alvenarias visando o subsídio do desempenho térmico.
Materiais: Artigos relacionados ao tema (revisão bibliográfica).
Considerações: Estímulos externos auxiliam na detecção de pontos de vazamentos de ar. A técnica denominada ativa apresenta mais nitidamente os vazamentos de ar. Multidisciplinaridade e integração dos resultados são algumas vantagens da termografia que confere desempenho adequado e consequentemente acaba gerando economia energética nas edificações.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

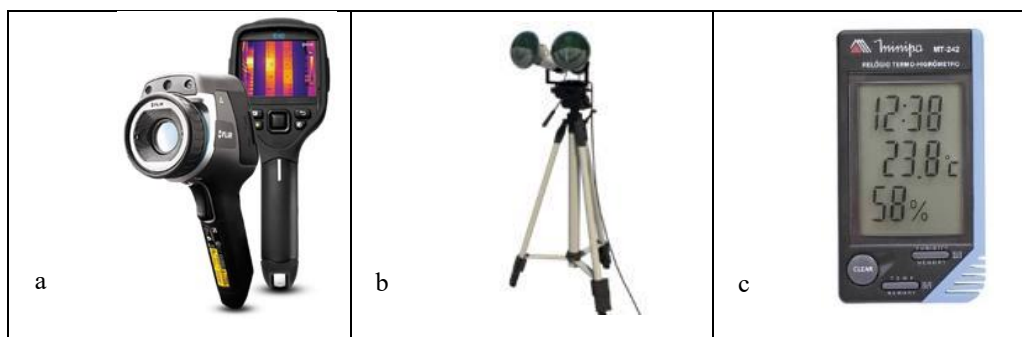
O objetivo geral, cujo título da proposta foi ‘Detecção de umidade accidental em distintos revestimentos de parede utilizando a termografia infravermelha’, centrou-se na detecção de manifestações patológicas originadas por umidade accidental utilizando a técnica da termografia infravermelha, diante de corpos de prova (CP’s) produzidos com distintos materiais de revestimentos de parede. Os objetivos específicos foram: (i) reunir e correlacionar informações térmicas e de umidade com termogramas e malhas (grid); (ii) proporcionar condições reais de umidade em CP’s com distintos revestimentos aplicáveis em paredes para a validação dos fenômenos hipotetizados; e (iii) correlacionar o tempo de exposição à umidade dos CP’s revestidos, com as possíveis manchas e aparecimento visível da anomalia.

Sobre os materiais e métodos, três etapas subdividiram esse tópico: equipamentos e aparato, corpos de prova, e procedimentos de ensaio.

- Equipamentos e aparato:

Os equipamentos e aparatos utilizados no desenvolvimento do programa experimental foram: (i) câmera termográfica modelo Flir E40 (Figura 1a); (ii) aparato para ativação realizado por meio de duas lâmpadas infravermelho, com potência individual de 250W (Figura 1b); e (iii) termo-higrômetro da marca Minipa Mt-242 (Figura 1c), para aferição da temperatura e umidade presente no ambiente.

Figura 1 – Câmera termográfica Flir E40; b) Esquema do aparato para incidência de calor; c) Termo-higrômetro.



Fonte: a) FLIR Systems; b) próprio autor; c) www.minipa.com.br.

- Corpos de prova:

Foram produzidos quatro CP's (dimensões de 60 x 60 x 8 cm) constituídos de material argamassa usinada que receberam o acabamento com distintos tipos de revestimentos. Tais CP's possuíram em seu interior um sistema hidráulico (baseado em Alam et al., 2016) que propiciou a ocorrência da umidade accidental nos elementos estudados.

Segue detalhes dos quatro tipos distintos de revestimentos aplicados nos CP's, ou seja, cada CP recebeu um único material de revestimento: (i) placas cerâmicas (dimensões de 5 x 5 cm e espessura de 0,5 cm, cor azul); (ii) argamassa de revestimento industrializada (massa pronta múltiplo uso); (iii) gesso para revestimento; e (iv) pedra natural São Tomé (dimensões de 23 x 23 cm e espessura média de 1 cm).

- Procedimentos de ensaio:

Os ensaios termográficos ocorreram por meio de duas categorias de metodologias não destrutivas – passiva e ativa – diferenciadas pela presença ou não de um estímulo térmico (nesta proposta a ativação se deu por meio de duas lâmpadas infravermelho de potência 250W cada).

A aferição das condições ambientes ocorreu por meio do termo-higrômetro, sendo que cada CP ficou posicionado a uma distância fixa de 1 m do equipamento termovisor (tendo a emissividade do material no termovisor ajustada conforme recomendação do fabricante). Os períodos utilizados na realização dos ensaios com o termovisor foram de: 1, 5, 15, 30, 60, 120, 180, 360, 720 e 1440 minutos (técnica passiva) e 5, 15, 30, 60, 120 e 180 minutos (técnica ativa).

Diante do procedimento experimental realizado, foram obtidos termogramas tratados com auxílio do software Flir Tools+ que posteriormente foram analisados.

CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A DISCENTE

Cabe informar que a proposta foi aprovada e executada durante o período de 2021-2022, conforme o edital PIBIC/CNPq vigente na época.

Destarte, fica compreendido que o desenvolvimento de atividades paralelas com as disciplinas de graduação, no caso a realização de iniciação científica, contribuiu para que a discente pudesse vivenciar tanto técnicas como teorias apresentadas durante as aulas das disciplinas relacionadas a temática, e consequentemente propiciou a ampliação de seu universo de conhecimentos, ou seja, a realização da iniciação científica contribui para que os estudantes obtenham uma melhor qualificação para defrontar as distintas situações profissionais vindouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da revisão bibliográfica foram bastante agregadores e instigantes sobre o assunto, visto a amplitude de aplicações na adoção da termografia infravermelha, em especial para predição de falhas e detecções patológicas como ferramenta auxiliar preventiva no campo da construção civil.

Dessa maneira, pretendeu-se demonstrar em ambiente de laboratório a diferenciação da sensibilidade térmica obtida por meio da termografia, em revestimentos construtivos distintos, pormenorizados em quatro específicos, de modo experimental. Assim, considera-se que o trabalho realizado atingiu os objetivos propostos, simulando e avaliando condições reais de umidade acidental em revestimentos.

Por fim, esse relato de experiência proporcionou que a discente do curso de Arquitetura e Urbanismo da FCT/UNESP, ainda que de maneira principiante, pudesse vivenciar um pouco do universo da pesquisa científica, pois ocorreu o aprimoramento de situações práticas e teóricas em uma área específica.

REFERÊNCIAS

- ALAM, F. W.; PINZ, F. P.; TORRES, A. S.; PALIGA, C. M. Potencial da termografia infravermelha na detecção de manifestações patológicas ocultas ocasionadas pela umidade acidental em paredes de alvenarias cerâmicas com revestimento de argamassa e pintura. *Revista de Arquitetura IMED*, 5(1): 28-47, 2016.
- BARREIRA, E. Aplicação da termografia ao estudo do comportamento higrotérmico dos edifícios. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2004.
- BRIOSCHI, M. L. Diagnóstico avançado em dor por imagem infravermelha e outras aplicações. *Revista Prática Hospitalar*, n.50: 93-98, 2007.
- CERDEIRA, F.; VÁZQUEZ, M. E.; COLLAZO, J.; GRANADA, E. Applicability of infrared thermography to the study of the behaviour of stone panels as building envelopes. *Energia e Edificios*, 43(8):1845-1851, 2011.
- CORTIZO, E. C. Avaliação da técnica de termografia infravermelha para identificação de estruturas ocultas e diagnóstico de anomalias em edificações: ênfase em edificações do património histórico. Tese de Doutorado em Engenharia Mecânica. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- MACHADO, M. O. A utilização da termografia para complementar o ensaio de estanqueidade em locais impermeabilizados: estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil) – Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.
- MENDONÇA, L. V.; AMARAL, M. M.; CATARINO, P. S. A termografia por infravermelhos como ferramenta para auxílio à inspeção e manutenção dos edifícios. In: *Jornadas de Engenharia de Manutenção – ISEL*, Lisboa, p.1-23, 2013.
- OLIVEIRA, R. A.; SILVA, A. P. B. William Herschel, os raios invisíveis e as primeiras ideias sobre radiação infravermelha. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 36(4): 4603, 2014.
- PATRIOTA JUNIOR, A.; BATISTA, P.; PÓVOAS, Y. Verificação de descolamento cerâmico de fachada por meio da termografia infravermelha. *Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada*, 5(3), 10-16, 2020.
- ROCHA, J. H. A.; SANTOS, C. F.; PÓVOAS, Y. V. Detection of precipitation infiltration in buildings by infrared thermography: a case study. *Procedia Structural Integrity*, v.11: 99-106, 2018.
- SANTOS, C. F.; ROCHA, J. H. A.; PÓVOAS, Y. V. Utilização da termografia infravermelha para detecção de focos de umidade em paredes internas de edificações. *Ambiente Construído*, 19(1): 105-127, 2019.
- SILVA, G. P.; BATISTA, P. I. B.; PÓVOAS, Y. V. O uso da termografia infravermelha para o estudo do

desempenho térmico de paredes: revisão bibliográfica. Revista ALCONPAT, 9(2): 117-129, 2019.

SIQUEIRA, S., BARROSO, T., SILVA, A., BENSE, L., FORMOZO, M. A tecnologia da termografia para auxílio na identificação de patologias em construção civil. Revista de Trabalhos Acadêmicos – Campus Niterói, n.14 – Anais – XIV Semana de Extensão – XV Jornada de Iniciação Científica, 2016.

VERATTI, A. B. Termografia: princípios, aplicações e qualidade. São Paulo: ICON Tecnologia, 1992.

UMA PROPOSTA DE CONFEÇÃO DE TABELA PERIÓDICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL UTILIZANDO TECLADOS DE COMPUTADOR

Laudiane Santos de Araújo Nobre ¹, Alessandra Marcone Tavares Alves de Figueirêdo ²

RESUMO

O ensino da Química para alunos deficientes visuais requer abordagens e recursos adaptados que facilitem a compreensão dos conceitos. Nesse sentido, a capacitação dos professores durante a sua formação é de suma importância para dar suporte a todas as possíveis situações ao longo de sua trajetória docente. Considerando isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de Tabela Periódica, em braille, confeccionada usando materiais alternativos, como teclados de computador, para alunos deficientes visuais e cegos. O material didático inclusivo foi desenvolvido na disciplina de Prática Profissional VII pertencente à matriz curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* João Pessoa. Portanto, espera-se que a confecção desse recurso promova uma inclusão educacional eficaz para com esse alunado, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais atrativo dos conteúdos químicos.

Palavras-chave: educação inclusiva; materiais alternativos; tabela periódica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Química inclusivo, especialmente para alunos com deficiência visual, necessita de abordagens e materiais adaptados para facilitar a compreensão dos conceitos. É crucial capacitar os professores durante sua formação para que estejam preparados no enfrentamento de diversas situações em suas carreiras docentes. Apesar de ainda haver desafios nos cursos de Licenciaturas no Brasil, os avanços significativos têm sido feitos em relação às disciplinas pedagógicas e práticas que formam a base dos futuros educadores.

Dessa forma, a complexidade dos conteúdos torna o ensino de Química um desafio para qualquer profissional e, nesse sentido, tal fato corrobora para que muitos alunos enfrentem dificuldades em compreender os conceitos. De acordo com Fernandez ‘Muitos dos conceitos químicos aprendidos na escola não fazem sentido para um número significativo de estudantes. Entretanto, a Química desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do mundo, tornando essencial oferecer um ensino de qualidade e acessível a todos.’

Embora o uso de recursos no ensino de Química seja pouco explorado na literatura da educação inclusiva, é importante questionar se a criação e o uso de instrumentos específicos nos conteúdos como, por exemplo: Modelos Atômicos, Tabela Periódica, Ligações Químicas, Geometria Molecular e Cadeias

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa (IFPB)

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus João Pessoa (IFPB)

Carbônicas, ajudarão no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, sem excluir os demais estudantes videntes.

Alguns professores têm adotado abordagens pedagógicas diferentes, como jogos, experimentação e o uso de materiais didáticos, para melhorar a aprendizagem dos conteúdos químicos e despertar o interesse dos alunos. No entanto, em relação à inclusão, pouco tem sido feito para efetivamente incluir os discentes com deficiência no ambiente educacional.

Um dos principais objetivos dos instrumentos pedagógicos é tornar os conteúdos de Química mais acessíveis e compreensíveis para todos os alunos. Tal disciplina pode ser desafiadora para muitos estudantes e, principalmente, para alunos que apresentam alguma deficiência, e a utilização de recursos adequados pode auxiliar na superação de obstáculos e dificuldades de aprendizagem, tornando os conceitos mais tangíveis e aplicáveis à vida cotidiana dos alunos.

Esses instrumentos podem assumir diversas formas, desde modelos físicos que representam átomos, moléculas e reações químicas, até recursos digitais, como simulações e *softwares* interativos que permitem a visualização e manipulação de fenômenos químicos em um ambiente virtual. Outra vantagem dos instrumentos pedagógicos é que eles estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Quando os alunos têm a oportunidade de interagir com os materiais e realizar experimentos práticos, eles se tornam protagonistas do próprio conhecimento, tornando a experiência de aprendizado mais significativa e duradoura.

Recentemente, foi realizado um estudo abrangendo periódicos relacionados ao tema "Ensino de Ciências/Química" no período de 2006 a 2019. Os resultados mostraram que, dentre os 2.492 artigos publicados, apenas 37 abordavam o tema "Educação Inclusiva e o Ensino de Química", representando apenas 1,5% do total de publicações. A Região Centro-Oeste liderou as publicações, com 12 artigos, aproximadamente 32%, enquanto as Regiões Norte e Nordeste apresentaram um número menor de publicações, com 3 e 5 artigos, correspondendo a cerca de 8% e 13%, respectivamente (SANTOS et al., 2020). Esse resultado é preocupante, visto que, se já existem dificuldades de compreensão no ensino de Química por parte dos videntes, diante da demanda de alunos deficientes, essas dificuldades tornam-se exacerbadas, logo, é essencial buscar formas de incluí-los efetivamente nas aulas, em vez de ignorá-los ou ministrar conteúdos sem se preocupar com o seu aprendizado.

Além disso, é primordial que os professores e o estabelecimento de ensino estejam atentos ao comportamento dos alunos com deficiência e promovam mudanças no ambiente escolar para garantir uma

inclusão genuína. Sob esse viés, Rodrigues e colaboradores (2018) relatam que, a inclusão de alunos com deficiência requer uma ampla mudança, tanto no sistema de ensino, quanto na perspectiva em relação às pessoas com deficiência. Somente com essas transformações, será possível alcançar um ensino de qualidade que ofereça um atendimento adequado e promova a permanência desses alunos na sala de aula. Dessa maneira, para que a escola regular seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental que ela acompanhe e avalie o desenvolvimento do aluno com deficiência, não se limitando apenas a possibilitar a convivência com os demais colegas.

Em concernência a estas mudanças, uma delas está relacionada à confecção de materiais didáticos inclusivos. Cerqueira e Ferreira (2017) enfatizam a importância dos recursos didáticos na educação de alunos com deficiência visual, especialmente os cegos. Eles argumentam que, em comparação com outras abordagens de ensino, esses recursos assumem uma relevância ímpar, levando em conta que:

Um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade; a formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo; tal como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem; alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pela criança deficiente visual; o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos (CERQUEIRA; FERREIRA, 2017, p.1).

Esses recursos didáticos possibilitam, primordialmente, o desenvolvimento da percepção tátil desses alunos, facilitando assim, a aprendizagem. Portanto, o projeto em questão objetiva desenvolver um instrumento pedagógico inclusivo no ensino de Química, para alunos com deficiência visual e cegos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Confecção de uma Tabela Periódica em braille com materiais alternativos, no ensino de Química, para alunos com deficiência visual e cegos, do nível médio de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Destacar algumas problemáticas envolvendo o ensino de Química;

Demonstrar a importância da instrumentação na inclusão;

Evidenciar a necessidade da confecção de materiais adaptados inclusivos no ensino de Química para alunos com deficiência visual e cegos;

Confeccionar uma Tabela Periódica utilizando materiais alternativos, como teclados de computador, para alunos com deficiência visual e cegos;

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a confecção da Tabela Periódica utilizando materiais alternativos, foram necessários:

1 folha de EVA 1m x 1m (tatame);

2 ou 3 teclados de computador (foram utilizadas 118 teclas ao todo);

11 folhas CANSON A4 de cores diferentes;

5 bastões finos de cola de silicone;

1 Pistola de cola quente ou 1 vela e 1 fósforo;

5 cartelas de strass pequeno;

1 Estilete;

1 Lápis grafite;

1 Borracha;

1 Tesoura pequena;

1 Cola de isopor pequena de 40g;

1 Régua.

Para facilitar a compreensão sobre como foram realizados os procedimentos, a construção da tabela foi dividida em passos elencados abaixo:

1º PASSO

Cortou-se o EVA em duas partes iguais (Figura 1), em seguida, colocou-se uma em cima da outra, colando-as com cola quente.

Figura 1 – EVA cortada em duas partes.



Fonte: Própria.

2º PASSO

Após isso, “quebrou-se” três (3) teclados de computador e foram retiradas 118 teclas deles, tais teclas representam os elementos químicos (Figura 2).

Figura 2 – Teclas retiradas do teclado do computador.



Fonte: Própria.

Em seguida, separou-se a quantidade de teclas para cada classificação dos elementos, diferenciando-as por cores por meio das folhas CANSON A4 (Figuras 3), respectivamente.

Figura 3 - Teclas separadas por classificação.



Fonte: Própria.

Figura 4 - Teclas separadas por cores.



Fonte: Própria.

Posteriormente, organizou-se algumas teclas tal qual a tabela para se ter ciência de como as mesmas ficariam no material de EVA (Figura 5).

Figura 5 - Organização de algumas teclas.



Fonte: Própria.

Logo depois, foi necessário colar as teclas prontas com cola quente no EVA (Figura 6).

Figura 6 - Exemplo de tecla colada no EVA.



Fonte: Própria.

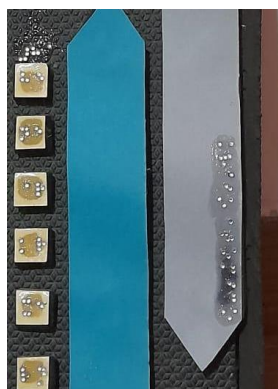
Para a Tabela Periódica ficar completa e o aluno com deficiência visual ter mais autonomia durante a sua utilização, foram feitas quatro (4) setas representando as propriedades periódicas (Figuras 7 e 8). Cada seta seguiu a mesma direção que a sua respectiva propriedade periódica. Sendo, da direita para a esquerda (seta amarela) e de cima para baixo (seta cinza), representando o raio atômico e a eletropositividade. Por outro lado, da esquerda para a direita (seta laranja) e de baixo para cima (seta azul), representando a energia ou potencial de ionização, a eletronegatividade e a eletroafinidade ou afinidade eletrônica.

Figura 7 - Setas com as propriedades periódicas horizontais.



Fonte: Própria.

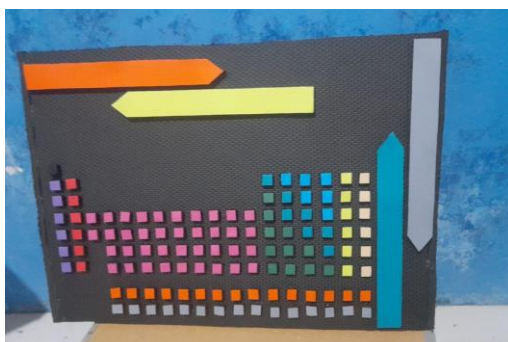
Figura 8 - Setas com as propriedades periódicas verticais.



Fonte: Própria.

Com a inserção das setas que representavam as propriedades periódicas, a tabela ficou conforme a Figura 9.

Figura 9 - Tabela com a inserção dos teclados e das setas.



Fonte: Própria.

3º PASSO

Depois do corpo da tabela montado, colou-se o *strass* nas teclas. O *strass* teve o intuito de formar os símbolos dos elementos químicos em braille, os quais ficaram em alto relevo na tabela. Cada *strass* foi colado com cola de isopor diretamente nas teclas, sobre o papel CANSON. A utilização do *software Braille Translator Online* foi indispensável para fazer a tradução dos símbolos químicos para o braille. Após a tradução, colou-se o *strass* na sua respectiva tecla (Figura 10) e o nome de cada propriedade periódica em sua determinada seta.

Figura 10 - Colagem do *strass*.



Fonte: Própria.

4º PASSO

Foram feitas marcações em braille elencando os 18 grupos (Figura 11), os 7 períodos (Figura 12) e as séries dos lantanídeos e dos actinídeos (Figura 13).

Figura 11 - Marcações em braille dos grupos.



Fonte: Própria.

Figura 12 - Marcações em braille dos períodos.



Fonte: Própria.

Figura 13 – Séries dos lantanídeos e actinídeos.



Fonte: Própria.

Para finalizar, foram realizados os acabamentos de corte nos cantos da tabela. A Figura 14 ilustra a Tabela Periódica completa para alunos cegos e deficientes visuais, desenvolvida a partir de materiais alternativos, como teclas de teclado de computador.

Figura 14 – Tabela Periódica completa.



Fonte: Própria.

RESULTADOS ESPERADOS

O desenvolvimento de instrumentos pedagógicos inclusivos no ensino de Química tem se mostrado uma abordagem valiosa para aprimorar a qualidade da educação nessa área. Esses instrumentos são recursos, materiais ou estratégias específicas que são criadas ou adaptadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos químicos e tornar as aulas mais atrativas e efetivas para os estudantes.

Sob essa ótica, espera-se que a elaboração de tais instrumentos permita que o professor adapte o ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Isso é especialmente importante no contexto

da educação inclusiva, em que é fundamental garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, tenham acesso igualitário ao conhecimento.

Contudo, é importante destacar que a implementação efetiva desses instrumentos requer uma formação sólida dos professores, bem como um planejamento cuidadoso e uma análise contínua dos resultados obtidos. Os instrumentos devem ser selecionados de forma criteriosa, levando em consideração os objetivos educacionais e o perfil dos estudantes, de modo a garantir que eles realmente atendam aos propósitos de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Química.

Destarte, o desenvolvimento de recursos inclusivos é uma estratégia promissora para o ensino de Química, pois possibilita aprimorar a compreensão dos conceitos, engajar os alunos, além de promover a inclusão educacional. Acredita-se que a tabela periódica para alunos com deficiência visual proposta neste artigo irá cumprir com este papel. Ao investir nessa abordagem inovadora, às escolas e educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais estimulante e enriquecedor, contribuindo para uma formação sólida e inspiradora dos estudantes que apresentam deficiência visual e cegueira, assim como para os alunos videntes, tornando-os futuros cientistas e cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

- CERQUEIRA, Jonir B.; FERREIRA, Elise de M. B.. Recursos didáticos na educação especial. Revista Benjamin Constant: ARTIGOS LIVRES, n. 15 (2000), 2017. Disponível em: <<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/602>>. Acesso em: 31 de julho de 2023.
- FERNANDEZ, Carmen. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. Instituto de Química: ESTUDOS AVANÇADOS 32 (94), São Paulo, 205 - 224, 10/2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/8wzGrXHcTNc5WqY9NgTPMjm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 de julho de 2023.
- RODRIGUES, B.; RUBI, D. A.; BARASSA, J. R.; LIMA, A. A.; ARÇAGI, D. P.; GROppo, D. P. Deficiência visual e ensino de química. 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/1ed_foco_-Deficiencia-visual.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2023.
- SANTOS, Patrícia M. de M.; NUNES, Pedro Henrique P.; WEBER, Karen C.; GABRIEL, Claudio L. J.. Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. 2020. Revista Educação Especial, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36887/html>>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS LICENCIADAS EM PEDAGOGIA: O que foi, o que se constrói e o que faço com isso?

Marli de Lourdes Sousa Silva¹, Maria Beatriz Dias Coutinho²

RESUMO

Neste artigo, exploramos as narrativas autobiográficas de candidatas que participaram do processo de seleção para o concurso de professor de pedagogia, na universidade Estadual do Piauí- UESPI. O relato abrange as experiências, desafios e aprendizados das candidatas ao longo dessa jornada, destacando as transformações e reflexões que emergiram durante o processo. Além disso, narramos como essas escrevidocências pessoais podem formar práticas pedagógicas alicerçada e contribuir para a formação de professores. Usamos como metodologia a pesquisa narrativa com os atravessamentos das cartas pedagógicas. Conclui-se que o ato de narrar permite uma maior proximidade com o eu e com o outro e direciona a uma mudança de postura enquanto docente, aluno ou aprendentes.

Palavras chaves: experiência, narrativa, reflexividade, professora.

EXPERIÊNCIAS E REFLEXIVIDADE DOCENTE

“Se a vida te der um limão, faça uma limonada, mas não se esqueça de compartilhar com os outros aprendizes pelo caminho”.

As narrativas (auto)biográficas têm o poder de revelar as complexidades das experiências individuais e coletivas, nesse sentido Souza (2007, p.66), afirma que “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. Portanto, compreendemos que a experiência narrativa promove um estado de reflexão, está por sua vez propicia transformação, no entanto, o desafio de falar de si, de refletir sobre si mesmo é um desafio (Passeggi, 2016). Partindo do princípio de que narrar é promover reflexão, é que este estudo se concentra em um grupo de professoras candidatas que participaram da seleção para o concurso de professoras do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Neste sentido, estas escrevivências que seguem, buscaram compreender não apenas o que foi essa jornada, mas também o que está sendo construído a partir dela e como essas experiências influenciam nossa trajetória como educadoras. Ao dar voz às narrativas pessoais,

¹ Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E-mail sousamarli330@gmail.com

² Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI). E-mail coutinhobiaa@yahoo.com.br

reconhecemos a importância de considerar as histórias individuais como parte essencial da formação docente em nossas vivências e práticas pedagógicas. O relato de experiência escrito em formato de carta faz parte da reflexão mediada por um processo gerador de aprendizagem e propositivo para construção do conhecimento. Nesse sentido, o ato de narrar, experienciar e ser reflexivo, faz parte do princípio da construção do conhecimento e de nossas identidades. Pois, nossas narrativas se constitui uma ferramenta valiosa para transmitir conhecimento. Além do que, possibilita que experiências e histórias pessoais sejam compartilhadas de forma envolvente. A experiência pessoal desempenha um papel importante na formação do conhecimento.

Portanto, ao incentivar a reflexão por meio de nossas próprias experiências, construímos identidades. O que torna possível promover uma compreensão mais profunda de questões sociais que permeiam a educação. Para Passeggi (2016), as narrativas de si, podem levar o sujeito a gerar e produzir outras formas de conhecimento. Assim, a autora leva-nos, a ampliarmos a compreensão na perspectiva da emancipação do sujeito, onde estas, promovem o autoconhecimento e empodera. Ao usar narrativas pessoais como ferramentas para uma mudança social, possibilita a construção de uma identidade mais autêntica e uma compreensão mais profunda das estruturas sociais que o afetam (Passeggi, 2016).

Nesse sentido, a autora destaca a “[...] indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do autoconhecimento”(p.71). Por meio dessa compreensão enfatiza a ideia de que o processo de formação deve considerar que os sujeitos não são apenas receptores de conhecimento, mas também agentes ativos que trazem suas próprias experiências, identidades e narrativas pessoais (Passeggi, 2016).

O objetivo deste artigo foi compreender como as narrativas (auto)biográficas de candidatas que participaram do processo de seleção para o concurso de professor de pedagogia, contribuíram para o desenvolvimento profissional. Por meio dessas narrativas, buscamos refletir não apenas o que foi essa jornada, mas também o que está sendo construído a partir dela. Ao narrar como essas experiências tomaram formas, nos possibilitou a reflexividade de nossa prática pedagógica. Assim como, oportunizou a construção de novas aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento profissional e acadêmico.

Desta forma, ao dar voz às histórias pessoais, este estudo destaca a importância de considerar as experiências individuais como uma parte essencial da formação docente sobre o ato da rememoração e da reflexividade como formas de melhorias da ação docente. Para Beltrán e Ramalho (2020), o desenvolvimento profissional, não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades práticas. Ele abrange o desenvolvimento da personalidade do professor e tem como objetivo contribuir para seu crescimento pessoal e profissional, afetando todas as áreas de sua vida. Todavia, o ato de reconhecer o

poder das narrativas (auto)biográficas na reflexão e no desenvolvimento profissional dos educadores em formação, é necessário, pois a “escrita autobiográfica, especialmente quando refletida, pode ser um dispositivo eficaz de formação, permitindo que a pessoa em formação avalie e compreenda melhor suas experiências, podendo dar sentido a sua formação (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

ASPECTOS METODOLOGIA DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICAS

A participação do edital para concurso público e os desafios enfrentados, levou a um processo de reflexão a escrita de narrativas (auto)biográficas, entendemos que esta, têm o poder de revelar as complexidades das experiências individuais e coletivas vivenciadas. Segundo Passeggi; Souza; Vicentini, (2011), “a escrita autobiográfica como prática de formação não se reduz à evocação de uma trajetória, mas considera o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si” (p.381). neste processo à presente escrevidocência se concentra em duas cartas pedagógicas com relatos de duas professoras candidatas em uma seleção para o concurso de professor de pedagogia. Portanto, busca aqui compreender não apenas o que foi essa jornada, mas também o que está sendo construído a partir dela e como essas experiências influenciou nossas trajetórias como educadoras, pois “histórias de vida proporcionam ao sujeito uma reflexão a partir das experiências por ele vivenciadas. A partir desse ato, são possibilitadas tomadas de decisões futuras no que tange ao processo de ação e formação” (Zavaski; Silva, 2021, p.3).

A metodologia consistiu na escrita de cartas pedagógicas reflexivas para relatar o processo vivenciado em uma seleção de concurso público. As cartas pedagógicas são um instrumento de reflexão e memória. Pois, chama à reflexão, e são capazes de produzirem elementos que ajudam na elaboração de respostas, além do que são escritas leves e sensíveis (Freire, 2000). Elas são um registro importante que documenta a construção dos processos de formação e organização (Dotta; Garcia, 2022). Além disso, a elaboração de uma carta pedagógica é um bom exercício de reflexão e autoavaliação (Dotta; Garcia, 2022).

As cartas pedagógicas também são usadas como instrumento metodológico em pesquisas participativas em educação (Dotta; Garcia, 2022). Elas apresentam experiências de pesquisas acadêmicas que utilizam esse instrumento metodológico acompanhado de Sistematização de Experiências com base no referencial da Educação Popular emancipadora e revisão de literatura (Dotta; Garcia, 2022).

“O ato de escrever cartas, sempre foi a forma mais utilizada pela humanidade para se comunicar”, neste sentido, “uma carta pedagógica deveria ser uma forma de reflexão, de busca por respostas, e que poderia ainda, ter um cunho político, quando lida ou escrita com olhar crítico à realidade vivida” (Dotta;

Garcia, 2022, p.5). Na realidade cartas sempre foram escritas com diferentes propósitos, como cita Camini (2012) “informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares...” Como exemplos, a Carta de Pero Vaz de Caminha, (Camini, 2012, p. 8).

A prática de escrita das cartas pedagógicas deve estar, como defende Paulo Freire, ensopada de convicções, sonhos e imaginação (Freire, 2000). Essa proposta metodológica é nova no contexto de pesquisas acadêmicas e expressa o compromisso ético-político do pesquisador no movimento educativo de pesquisas participativas como ruptura dos processos de colonização do saber, subordinado ao sistema capitalista, educação elitista e sociedade colonial (Dotta; Garcia, 2022). Porém, apesar da revolução tecnologia e quase ninguém mais ter o hábito de narrar e desse ser processo metodológico novo na academia, nós configuramos como herdeiros de uma sociedade que ainda escrevem cartas e assim Camini (2012) nos intitula “somos herdeiros/as de uma tradição que vem de longe, e que tende a se consolidar. Todavia, aos herdeiros de algum **bem material ou social**, cabe-lhes uma tarefa, uma responsabilidade, isto é, de cuidá-lo, de continuá-lo e, acima de tudo, de fazê-lo dar frutos” (p.8).

DESENVOLVENDO A ESCRITA NARRATIVA (AUTO)BIOGRAFICA

Carta 1: O que foi, o que se constrói e o que faço com isso? Notas reflexivas de Beatriz

Campo Maior, 16 de setembro, 2023

Querido Leitor,

Com imensa admiração e orgulho, dirijo-me a você após um período intenso de estudos, imerso na leitura e na produção de textos sobre as 10 temáticas propostas em um concurso. Nos últimos meses, minha jornada foi marcada por intensas leituras, buscas e pesquisas, uma verdadeira imersão no mundo do conhecimento. Essa jornada está relacionada ao edital para o cargo de Professora na área de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí.

Minha dedicação e comprometimento com a aprendizagem foram genuínos e inspiradores, até mesmo para mim mesma. Eu mesma me inspirei nesse processo, mas é importante mencionar que não fiz

isso sozinha. Tive uma parceira incrível ao meu lado, o que tornou tudo mais enriquecedor. Logo após o lançamento do edital, começamos a planejar nossa estratégia de estudo em colaboração. Criamos um cronograma e dividimos as temáticas entre nós. Estabelecemos uma rotina que consistia em ler, produzir um texto semanalmente e discutir esses textos entre nós. Não foi uma tarefa fácil, pois tive que conciliar esses estudos com outras responsabilidades, como cuidar da casa, me preparar para a qualificação, ser esposa e mãe.

Confesso que em alguns momentos, a vontade de desistir tentou se manifestar, mas sempre me lembrei do meu objetivo e do desejo de aprimorar meus conhecimentos. Às vezes, os textos que produzíamos pareciam Frankenstein, uma expressão que minha colega costumava usar. Ela acreditava que nossos textos se assemelhavam a um monstro literário, com partes recortadas e unidas de diferentes fontes. E de certa forma, era verdade. No entanto, mesmo com essa abordagem fragmentada, conseguimos construir 10 textos, cada um com no mínimo 7 páginas. Eu prefiro chamá-los de "colchas de retalhos", pois usamos fragmentos que nos chamaram a atenção e os transformamos em algo maior e mais interessante do que as obras originais. Essas colchas foram criadas em conjunto, entrelaçando significados e percepções diferentes, os meus e os dela. O Frankenstein, o Prometeu moderno, ou ainda, a colcha de retalhos, todos esses termos refletem as complexas teias de entendimento que construímos através dessas nomeações.

Essa jornada de estudo foi desafiadora em vários momentos, como já mencionei. Aprendi que absorver novos conhecimentos e explorar temas complexos exige esforço e determinação. No entanto, também compreendi a importância de demonstrar uma incrível capacidade de perseverança, superação e adaptação às situações difíceis - em outras palavras, a resiliência.

No contexto da educação, a resiliência pode ser vista como a habilidade dos estudantes em enfrentar obstáculos acadêmicos e pessoais, buscando soluções e crescendo a partir das experiências desafiadoras. Mas, mais do que estudar, foi preciso demonstrar um compromisso constante com a busca do conhecimento. A curiosidade e a paixão que eu tinha por aprender foram características fundamentais dessa jornada. E, ao relembrar as palavras de Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia" (2021) sobre a curiosidade epistemológica, percebo que essa busca incansável pelo conhecimento é algo que nunca desejo perder. Freire (2021) enfatiza que a curiosidade epistemológica está relacionada ao incentivo para buscar o conhecimento de forma autônoma e crítica. Ele valoriza a autonomia do estudante para explorar, questionar e refletir sobre o conhecimento, tornando a curiosidade um motor intrínseco para entender como o conhecimento é construído, validado e aplicado.

Essa jornada não foi apenas um marco pessoal, marcando meu desejo de ensinar no ensino superior ou de atuar como mediadora entre a academia e o ensino básico. Foi também uma oportunidade única de crescimento e desenvolvimento pessoal enquanto apaixonada pelo ato de ensinar o que aprendo. Cada tema explorado nesse concurso enriqueceu minha base de conhecimento e fortaleceu minhas habilidades analíticas e críticas. Compreendi que essas qualidades são essenciais não apenas para o aprendizado contínuo, mas também para minha futura carreira como educadora. Nas palavras de Freire (2021), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p.40). A educação, para mim, é uma jornada contínua.

O que aprendi durante esses meses foi um alicerce sólido para meus estudos futuros e minha carreira na educação. Meu compromisso em buscar o conhecimento e enfrentar desafios é um reflexo do meu potencial e da minha capacidade de conquistar objetivos. E, como prova de assimilação, fui aprovada na prova escrita. No entanto, o edital estabelecia que cinco vezes o número de vagas seria convocados para a prova didática. Não posso negar que essa notícia inicialmente me entristeceu, talvez até me tenha desanimado por algumas horas. No entanto, após uma reflexão mais profunda, surgiu um insight: "vou criar um grupo de estudo para aprofundar meu conhecimento, e a quem desejar participar". Na verdade, pensei imediatamente na minha parceira de jornada, que prontamente aceitou o convite. Foi assim que nasceu o GeFDPP (Grupo de Estudo em Formação Docente e Prática Pedagógica). Lembro-me das palavras de Imbernón (2011) sobre a importância da colaboratividade na reflexão sobre experiências, sejam elas bem-sucedidas ou não, para o fortalecimento e a mudança das concepções e práticas pedagógicas dos professores. Junto com minha amiga Marli, percebi que aprendemos muito quando discutimos teorias ou mesmo quando compartilhamos nossas experiências cotidianas.

Entendi que continuar cultivando a paixão pelo aprendizado e aproveitar cada oportunidade para explorar novos horizontes de conhecimento é fundamental. Como diz a frase que iniciou nosso texto: "se a vida nos dá limões, façamos limonada!" Por que não? Portanto, a rede de conhecimento que construí, que me inspirou, também tem o objetivo de fazer o mesmo por você, querido leitor. E para todos aqueles que valorizam o compromisso com a educação, que mesmo nas situações mais delicadas, se esforçam para extrair o que há de bom, pois sempre há algo de bom para ser encontrado.

Com gratidão e alegria por compartilhar essa jornada,

Carta 2: O que foi, o que se constrói e o que faço com isso? Notas reflexivas de Marli

Altos-Piauí, 17 de setembro, 2023

Querido leitor!

Quero compartilhar com você, minha satisfação pelo alcance de uma meta, que foi fazer estudos de 10 temáticas num prazo de dois meses. Essa minha alegria só foi possível pelo fato de um encorajamento recebido por uma amiga que também estava envolvida nesse processo. Propôs uma estratégia de estudo entre pares, sendo que, estudava um texto e trazia suas interpretações para o diálogo, ação que era repetida por mim no encontro seguinte, assim conseguimos sistematizar momento de estudo em pares. O aprendizado colaborativo entre professores é fundamental para a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. Ele argumenta que os professores podem aprender uns com os outros de maneira significativa e produtiva, e essa colaboração pode ser um poderoso motor de crescimento profissional (Imbernón, 2011).

E foi nesse contexto, que busquei forças de onde não tinha em meio a grandes demandas como uma mulher profissional, esposa, mãe de duas filhas em fases escolares e necessidades individuais diferentes. Meus desafios foram os mais diversos possíveis, porém consegui priorizar um tempo para estudos e aquisição de novas aprendizagens.

É importante registrar que nesse percurso, minha primeira experiência de estudo teve um sabor amargo, fiz a leitura do texto, porém as interpretações foram superficiais quanto ao entendimento do conteúdo explanado, reflexão gerada a partir do momento de socialização com a amiga que propôs essa iniciativa de estudarmos juntas, me senti frustrada diante da sensação de não contribuição para com a pessoa que confiou em mim, me propondo esse desafio que gerou significativas aprendizagens.

Esse acontecimento refletiu pra mim como um espelho, me fez chorar e trouxe umas doses de investimentos, passei a incluir em meus turnos de trabalhos já tão cheios de demandas que as vezes me sufocava, umas horas de leitura a mais na madrugada por falta de possibilidade de encaixar nos turnos da manhã ou tarde.

No encontro seguinte já saboreei uma memória mais doce, pois me senti confiante busquei outras leituras complementares, só assim senti que o processo fluiu com mais leveza, o que incluiu os outros ciclos

de leitura, não deixando de reconhecer o surgimento de outros desafios que impediram um estudo mais aprofundado. Tudo que vivi, foi inspirador como possibilidade de tomar para mim a necessidade de investir em minha autoformação. Compreendo que essa jornada para ser exitosa, exige esforço, determinação, superação e muita persistência ao longo do processo, refletindo uma importante característica para um aprendizado objetivo.

Essa experiência alimentada pelo sabor ora amargo, ora doce, considero um marco para meu crescimento profissional principalmente pelo impacto da experiência com o resultado da primeira etapa do processo com a nota alcançada, que embora não tenha sido um resultado positivo para aprovação, me permitiu a percepção de evolução entre a primeira experiência e a atual.

Ao visualizar o resultado, me senti triste, é como se estivesse num momento de luto com tristeza profunda de imaginar, que deveria ter feito um pouco mais, assim teria dado certo. Porém não haveria mais nada a fazer, por alguns momentos conversei com minha amiga que a vida me presenteou Beatriz Coutinho. Cheguei a pensar, o que fazer agora? Silenciamos por alguns minutos o que foi necessário, depois nos encorajamos, silenciamos novamente, até parecia que nossa conversa findaria por aquele dia.

Em meio ao pequeno momento de luto, pois acompanhamos juntas numa reunião pelo Google Meet, Beatriz teve uma ideia e compartilhou comigo. Amiga tenho uma proposta pra te fazer, vamos montar um grupo de estudo? Assim podemos aprofundar as leituras sobre as temáticas formação docente e práticas pedagógicas. Antes mesmo que me explicasse tudo, já disse que topava. Ainda nesse dia criamos o slogan e articulamos a estrutura do grupo recebendo a sigla GeFDPP. Penso que essa possibilidade de aprofundarmos nossas leituras, nos permitiremos vivenciar oportunidades exitosas. Essa narrativa surge da necessidade de firmar e afirmar o desejo de novos investimentos na busca de outras aprendizagens de forma contínua que possa fortalecer minha atuação profissional. O motor da experiência, foi a reflexão de que esse exercício contínuo nos levará a reflexão epistemológica, tão necessária na busca pela produção de conhecimento num processo dialógico e o partilhamento entre a comunidade científica.

Satisfação em biografar esse acontecimento e quem sabe, ele poderá encorajar outras pessoas que possivelmente leia esse artigo, diante dos desafios que a vida lhe oportunize enfrentar e de repente não soube o que fazer com o sentimento gerado a partir de uma situação difícil, pare, reflita um pouco, veja que aprendizado pode ser gerado por meio dessa experiência, seja sensível para captar os insights e adote estratégias que contribua para transformação.

Gratidão pelo tempo reservado para leitura dessa carta.

Nossa análise por meio das narrativas (auto)biográficas revelara não apenas o que foi essa jornada, mas também o que foi sendo construído a partir dela. As reflexões pessoais e as lições aprendidas durante o processo têm o potencial de informar práticas pedagógicas futuras e influenciar a formação de professores. Para Passeggi (2016, p.72) “[...] já não basta “ser”, é preciso “saber ser” em permanente metamorfose, transformando-se, adequando-se, continuamente”. Nesse contexto a ideia central, trazida pela autora é que não é mais suficiente apenas "ser", tornou-se fundamental "saber ser" em um estado contínuo de metamorfose, adaptando-se e transformando-se de forma constante. Nesse sentido, alguns pontos de reflexões expressas, são apresentados nas escritas de si, e analisando as duas correspondências, é possível destacar pontos de convergência e aprendizados valiosos que podem ser sintetizados em uma conclusão unificada e individuais de cada ser narrador. Essas cartas mostraram as reflexões e aprendizados de cada narrador, refletindo o que Zawaski e Silva (2021) falam sobre a escrita (auto)biográfica. A escrita (auto)biográfica, especialmente quando refletida, pode ser um dispositivo eficaz de formação, permitindo que a pessoa em formação avalie e compreenda melhor suas experiências (Zawaski; Silva, 2021).

Ambas as narrativas compartilham a jornada desafiadora e gratificante de imersão no estudo de múltiplas temáticas, refletindo sobre a experiência de aprendizado colaborativo. Esta determinação, resiliência e a capacidade de superar obstáculos pessoais e profissionais em busca de conhecimento, foram refletidos na profissão docente. Assim, as histórias encontradas na autobiografia proporcionam uma oportunidade para adquirir conhecimento e compreender mais profundamente o papel do educador. Através dessas narrativas, a voz do professor é valorizada, possibilitando a análise dos fatores que impactam sua atuação pedagógica (Zawaski; Silva, 2021).

REFLEXOES FINAIS

Enfatizamos a importância de enfrentar desafios com resiliência e de transformar experiências difíceis em oportunidades de crescimento. A busca constante por conhecimento, a paixão pelo aprendizado e a capacidade de adaptação são qualidades essenciais destacadas em ambas as narrativas. A colaboração entre as duas amigas, resultou na criação do GeFDPP (Grupo de Estudo em Formação Docente e Prática Pedagógica), ilustra como a troca de experiências e a busca constante por aprimoramento são fundamentais no contexto da educação. Essa colaboração não apenas fortaleceu o processo de aprendizado, mas também ofereceu a oportunidade de compartilhar conhecimento e criar um espaço de reflexão epistemológica.

Em resumo, as duas cartas refletiram a busca incessante pelo conhecimento, a superação de obstáculos e a importância da colaboração e da reflexão na jornada de formação e desenvolvimento pessoal

e profissional. Essa experiência compartilhada é testemunho inspirador para aqueles que enfrentam desafios em suas próprias trajetórias de aprendizado e buscam maneiras de transformar adversidades em oportunidades de crescimento e estudo, portanto, destacamos a importância da escrita e reflexividade, no ato de narrar, como formas de aprender com as experiências individuais e coletivas, favorecendo assim, o compartilhamento de ações que molda práticas pedagógicas na educação.

REFERÊNCIAS

BELTRÁN, Isaura Núñez; RAMALHO, Betania Leite. Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Educação em Perspectiva*, v. 11, p. e020008-e020008, 2020. Acesso em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9003>. Acesso em 02 set.2023.

CAMINI, Isabela. *Cartas Pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. CARTAS PEDAGÓGICAS: UMA INSPIRAÇÃO FREIREANA. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em:29 Ser. 2023. doi: 10.17058/rea.v30i1.16045

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em 20 set. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista-UFMG*, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, p. 59-74, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 01 set. 2023.

ZAWASKI, Tatiane Peres; SILVA, Gilberto Ferreira da;. *Histórias de vida por autobiografias: inspirações na constituição docente*. *Revista Intersaberes*. vol.16, nº38. 2021.

O JOGO DE REALIDADE (COMO) ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE DESIGNERS DE APRENDIZAGENS: REFLEXÕES PARA O PRESENTE E FUTURAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Suzana Toniolo Linhati¹, Caroline Araújo Larrañaga², Susana Cristina dos Reis³

RESUMO

A formação docente é um processo de construção contínua para o ser professor. Diante das demandas das novas gerações, cada vez mais participativas, imersivas e conectadas às tecnologias, este estudo tem o objetivo de tecer reflexões sobre as potencialidades do Jogo de Realidade Alternativa (ARG) para e na formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais. Com base na experiência obtida no curso *E-LE en (form)acción: Juego de Realidade (como) Alternativa para la elaboración de Material Didáctico Digital*, que é voltado a professores de espanhol em serviço e está em desenvolvimento desde agosto/2023, foi possível constatar que o ARG pode promover o desenvolvimento de diferentes letramentos – com ênfase para o letramento digital, multimodal e em jogos –, de competências e habilidades do século XXI, como o trabalho colaborativo e em ambientes virtuais de aprendizagem, além de recompensas intrínsecas que tornam a prática docente mais inovadora junto aos alunos.

Palavras-chave: jogo de realidade alternativa, formação de professores, linguística aplicada.

1. INTRODUÇÃO

O termo formação envolve “el proceso de construirse, a sí mismo, una imagen mediadora entre la relación del individuo, no sólo con las cosas, sino con los otros (...)” (HOYOS; AGUDELO, 2002, p. 95), tratando-se de um caminho contínuo de construção humana, que abrange tanto o âmbito pessoal quanto o profissional. Nesse sentido, a formação para e na docência é parte importante e constituinte do ser professor, o que demanda uma reflexão sobre possíveis trajetórias formativas para o presente e o futuro.

Conforme Cope e Kalantzis (2010), hoje encontramos em nossas escolas alunos que integram a chamada geração “P”, de participativa. Trata-se de uma geração que está familiarizada, cada vez mais, com o universo tecnológico, por meio do consumo – e por que não dizer da produção – de *videogames*, de *playlists*, de vídeos e demais gêneros ditos hiper midiáticos, que circulam em suportes como *smartphones*, computadores, *consoles*, dentre outros (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020).

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGLETRAS/UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: suzanatli.ead@gmail.com

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGLETRAS/UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: carolinelivra@gmail.com

³ Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisadora, docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFSM. E-mail: susana.reis@ufsm.br

É essa a geração que, atualmente, demanda de nós docentes um maior engajamento tecnológico, associado ao desenvolvimento de diferentes letramentos, como forma de suprir as suas necessidades, enquanto nos mobiliza a expandir os horizontes formativos. São os membros da geração “P”, também, que farão parte de uma nova geração de professores, cada vez mais conectados, mais colaborativos e mais empenhados em desenvolver as habilidades do século XXI. Em vista disso, nos questionamos: como podemos fomentar uma formação no presente – seja esta inicial ou continuada – que gerem resultados de aprendizagens em nossos estudantes – e possíveis professores – em um futuras práticas não tão distante, por meio do uso das tecnologias?

Como mencionado anteriormente, um dos aspectos que fomentam o interesse da geração “P” são os jogos digitais ou, ainda, os *videogames*. Dentre os diversos gêneros de jogos encontrados na atualidade, um merece destaque especial neste artigo: o Jogo de Realidade Alternativa, do termo em inglês *Alternate Reality Game* (ARG). O ARG é um jogo que une a ficção à realidade, de modo a proporcionar pistas aos jogadores em uma narrativa transmidiática, que perpassa diferentes páginas da *web* e/ou espaços físicos, para a resolução dos desafios propostos (GARCÍA, 2016).

Na área da Linguística Aplicada, no que concerne à subárea da *Computer Assisted Learning Language* (CALL), os estudos que abordam o ARG ainda se encontram em estágio inicial de desenvolvimento, tanto a nível internacional em publicações encontramos estudos, tais como CONOLLY (2008); CONOLLY, STANSFIELD, HAINEY (2011); HAINEY *et al.* (2011); CHALK (2017); YURTSEVEN (2017), quanto a nível nacional, temos dissertações e os artigos de LINS (2022); LINHATI, REIS (2022, 2023); LINHATI (2022); ASSUNÇÃO *et al.* (2023, no prelo). Essa constatação revela uma lacuna na área quanto à necessidade de difundir esse gênero de jogo e torná-lo um artefato a serviço dos professores e dos alunos, para a promoção do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais.

Dessa forma, este artigo tem o objetivo de tecer reflexões sobre as potencialidades do ARG na e para a formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais com vistas ao desenvolvimento de diferentes letramentos, bem como de competências e habilidades do século XXI. Para cumprir com esse propósito, neste artigo, abordamos aspectos envolvendo a teoria por trás dos ARGs e a associamos a relatos provenientes da experiência da primeira autora deste estudo em um curso *online* de formação continuada para professores de língua espanhola, que está em fase de aplicação e constitui parte de sua tese de doutoramento (LINHATI, 2022).

Diante do exposto, este artigo se divide em cinco partes, a saber: nesta primeira, apresentamos a introdução do estudo. Na segunda seção, discorremos sobre a fundamentação teórica. Na terceira seção,

tecemos nossas reflexões sobre as potencialidades do ARG na formação de professores de línguas. Por fim, na quinta seção, pontuamos sobre nossas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo, pautamo-nos nos pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos e da aprendizagem baseada em jogos e em gamificação.

2.1 Pedagogia dos Multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015) trata-se de uma abordagem de letramentos proposta inicialmente em 1996 e amplamente conhecida pela publicação do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. O termo multiletramentos refere-se a dois aspectos que corroboram para a construção de significados, isto é, a diversidade social, relacionada ao contexto, e a multimodalidade, referente ao uso coesivo dos modos de comunicação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nessa abordagem, os professores são considerados *designers* de ambientes de aprendizagem, isto é, profissionais capacitados para a promoção da agentividade dos alunos – tornando-os responsáveis pelo seu próprio aprendizado –, e, também, para o uso efetivo dos recursos tecnológicos em aula, visando a expansão da instrução em espaços que não se limitam ao contexto físico escolar (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos convoca os professores à (re)construção de suas práticas docentes, buscando conhecer os interesses e as necessidades de seus alunos, além de engajar-se em práticas de colaboração com os pares docentes e ao desenvolvimento, ao compartilhamento, à reutilização e à adaptação de materiais didáticos tradicionais e/ou digitais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Como orientação pedagógica, essa abordagem se organiza em torno de quatro processos de conhecimento, os quais não seguem uma regra fixa de uso. O processo experiencial dos letramentos ocorre experienciando o conhecido (aquilo que integra a bagagem trazida pelo aluno) e experienciando o novo (aquilo que não é familiar ao estudante). O processo conceitual dos letramentos acontece conceitualizando por nomeação (pela atribuição de rótulos e categorias) e conceitualizando com teoria (por meio da sistematização e generalização dos conceitos). O processo analítico dos letramentos ocorre analisando funcionalmente (pela criação de redes de raciocínio) e analisando criticamente (pelo questionamento a nível social). Já o processo aplicado dos letramentos acontece aplicando apropriadamente (pelo uso do

conhecimento de modo previsível) e aplicando criativamente (pelo uso do conhecimento de modo inovador) (COPE, KALANTZIS, 2015; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020).

Assim, uma forma dos professores aplicarem os processos descritos acima em sua atuação como *designers*, é por meio da aprendizagem baseada em jogos e, ainda, usando estratégias de gamificação.

2.2 Aprendizagem baseada em jogos e com gamificação

A brincadeira constitui a essência humana, dado que constrói o senso experiencial do homem, sendo utilizada para a supressão de seus desejos, para o domínio de suas angústias e para promover o seu autoconhecimento (WINNICOT, 1982). Vygotsky (1991) defende que “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 69), elevando o seu conhecimento a um nível maior de desenvolvimento. É nesse viés que se situam os jogos.

De acordo com Kapp (2012), jogos são sistemas definidos por regras, interação e *feedback*, que envolvem os jogadores em desafios e, na maioria das vezes, provocam-lhes reações emocionais. No âmbito da educação, há duas formas de utilizar os jogos em sala de aula, isto é, pela aprendizagem baseada em jogos ou pela gamificação. A aprendizagem baseada em jogos consiste no uso de jogos já existentes ou de ambientes imersivos sintéticos para explorar nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais (REINHARDT; SYKES, 2012), enquanto que a gamificação refere-se ao uso de elementos de jogos em contextos que não são voltados aos jogos (WERBACK; HUNTER, 2012), como é o caso da educação, tratando-se assim de uma estratégia pedagógica que estimula a ludicidade.

Com base no exposto, o ARG é um gênero de jogo que se situa entre o jogo propriamente dito e a gamificação, dado que utiliza elementos de jogos – como narrativa, desafios, pistas, etc. – para compor o seu conteúdo e, assim, alcançar o engajamento do jogador. De acordo com García (2015), os ARGs surgem no contexto da internet como uma necessidade de buscar e de compartilhar informação, constituindo-se como “un nuevo género, un nuevo formato, una nueva fórmula que permite resolver problemas de forma colectiva” (GARCÍA, 2015, p. 14).

Conforme Olbrish (2012), as características que compõem um ARG são: o *puppetmaster* (conhecido por ser o *designer* e gerenciador do jogo), a cortina (elemento que fornece verossimilhança ao jogo, separando o *puppetmaster* dos jogadores), a narrativa transmídia (disseminada em diferentes páginas da *web* e/ou locais físicos), a toca do coelho (*The Rabbit Hole*) (pista que conduz o jogador ao ingresso no jogo) e a filosofia TINAG (*This is not a Game*), que considera o jogo como parte da vida real do jogador.

De acordo com García (2015), “los ARG aplicados al sector educativo son un subgénero emergente que está empezando a tener cierta importancia y que proponen nuevos modelos de aprendizaje a través de la tecnología y el juego” (GARCÍA, 2015, p. 40). No Brasil, esse subgênero vem sendo utilizado na área das ciências da natureza (GODINHO, 2017; CHECHI, CLEOPHAS, 2019). Entretanto, constatamos que ainda são escassos os estudos relacionados ao ensino de línguas adicionais (LINS, 2021; ASSUNÇÃO *et al.*, 2023), sobretudo no que tange à formação de professores de línguas (LINHATI, REIS, 2022, 2023; LINHATI, 2022, no prelo), de modo que nossa reflexão surge a partir dessa lacuna.

3. O JOGO DE REALIDADE (COMO) ALTERNATIVA PARA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES *DESIGNERS*

O curso *E-LE en (form)acción: Juego de Realidad (como) Alternativa para la elaboración de Material Didáctico Digital* tem o objetivo de fomentar a formação de professores de línguas espanhola já formados e em atuação para a elaboração de materiais didáticos digitais pelo viés de diferentes letramentos. Associado ao projeto nº 64768522.3.0000.5346 (CEP/UFSM), a elaboração do curso derivou-se de dados gerados em um questionário diagnóstico sobre interesses e necessidades de professores em serviço, que foi aplicado no período de novembro/2023 a dezembro/2023. Dentre as três temáticas mais votadas pelos participantes, destacaram-se: elaboração de material didático digital (78,6%), práticas de multiletramentos no ensino de línguas adicionais (57,1%) e metodologias ativas (50%). Nesse sentido, refletimos: como trabalhar com estas temáticas, buscando associá-las a uma formação significativa para esses professores que já se encontram na escola e trabalham com a geração “P”? Foi assim que chegamos ao ARG.

Na fase de planejamento, debruçamo-nos na literatura sobre o gênero de jogo ARG e buscamos alternativas multimodais para tornar o material mais atrativo aos participantes. Dessa forma, elaboramos uma narrativa base inspirada na obra de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, que versa sobre a extinção da língua espanhola no mundo, e a partir de seus desdobramentos, criamos imagens em movimento, protagonizadas por personagens humanizadas, que articulam a face e mexem a boca para interagir diretamente com os cursistas/jogadores e/ou para narrar a história do jogo em espanhol. Dessa forma, o curso contemplou cinco subgêneros para dar conta da proposta pedagógica do jogo: a narrativa, o desafio, a instrução do desafio, a pista e a resolução do desafio, além das interações síncronas agendadas quinzenalmente às segundas-feiras no turno da noite. A título de exemplo, apresentamos a figura 2 com algumas telas do curso.

Figura 2 – Telas do curso *E-LE en (form)acción*



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A partir da finalização do material, demos início à aplicação do *E-LE en (form)acción*, que se encontra em estágio de desenvolvimento desde o final de agosto/2023, com um total de oito participantes, na faixa etária dos 20 aos 40 anos, e atuantes nos estados brasileiros: Maranhão (1), Minas Gerais (1), Pernambuco (1) e Rio Grande do Sul (5). Nesse sentido, as reflexões tecidas neste artigo refletem observações extraídas da experiência de três módulos, que no curso são denominados como missões.

Na *M1/Inicial: Un llamado a la misión*, os cursistas foram convidados a iniciarem uma missão que promete salvar a língua espanhola de um perigo não identificado, mostrando sua confiança através da resolução de dois desafios: o desafio 1 solicitava a criação de um perfil de espião, por meio da inserção de um avatar, elaborado com o auxílio de ferramentas digitais, e de uma breve descrição de suas habilidades como professor de espanhol; já o desafio 2 requeria a organização dos espiões em grupos secretos criados na plataforma *gamer* Discord para interação interna entre os membros. No primeiro desafio, buscamos mobilizar o conhecimento para o universo lúdico do jogo e para o texto multimodal, ainda que em fase inicial, enquanto no segundo desafio, buscamos incentivar a organização para o trabalho colaborativo, que é foco dos próximos desafios do curso.

Na M2/N1: *Start en las metodologías activas*, os jogadores foram provocados a interagirem com um material gamificado, preparado na plataforma Decktoys, sobre metodologias ativas com foco na gamificação, com a intenção de desenvolverem o terceiro desafio, que pedia a sistematização do conteúdo em um infográfico, com reflexões sobre seu uso na sala de aula de língua espanhola. Nesse desafio, buscamos dar sequência ao desenvolvimento do letramento multimodal, por meio de um gênero que exige a associação dos modos visual e escrito, e também da reflexão sobre como tornar o aluno em um agente de seu aprendizado.

Já na M2/N2: *Um vistazo a la pedagogía de las multiliteracidades*, os participantes foram desafiados a interagirem com materiais referentes à Pedagogia dos Multiletramentos, com ênfase na aprendizagem pelo design, com o intuito de desenvolverem o quarto desafio do curso, alusivo à elaboração de um mapa conceitual relacionado aos processos de conhecimento dos letramentos e sua aplicação na prática docente. Nesse desafio, novamente, buscamos promover o letramento multimodal, além de propor o pensamento crítico dos professores frente às potencialidades dos processos para o trabalho em sala de aula.¹

Com base na experiência obtida até o momento no curso, entendemos que o ARG pode mobilizar um novo panorama formativo para os professores de línguas, enquanto *designers*, em práticas que acontecem neste momento presente e em futuras práticas de intervenção, dado que

O conceito de realidade alternativa (...) está ajudando a promover a ideia de que as tecnologias podem ser usadas para organizar as atividades do mundo real. Mais importante que isso, ele está provocando ideias inovadoras sobre como combinar o que mais gostamos a respeito dos jogos e o que mais queremos de nossas vidas reais (MCGONIGAL, 2017, p. 73).

Em outras palavras, esse gênero de jogo tem o potencial de envolver elementos de jogos, que atraem diferentes públicos, ao passo que possibilita a abertura de práticas mais dinâmicas, significativas e criativas em tarefas cotidianas.

Para McGonigal (2017), o consumo de ARGs propicia aos jogadores quatro recompensas intrínsecas, isto é, o trabalho gratificante, a esperança de sucesso, o fortalecimento do vínculo entre as pessoas e a concepção de que o que está sendo feito, realmente, é significativo. Desse modo, para que essas recompensas se tornem efetivas, sobretudo no trabalho junto à geração “P”, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28) defendem a necessidade de formarmos professores que forneçam autonomia e engajem os alunos, tornando-os construtores ativos de conhecimento, que projetem ambientes de aprendizagem

¹ O curso ainda abordará outras três missões: M2/N3 com foco nos letramentos digital e em jogos, M2/N4 com ênfase no letramento multimodal e na Gramática do Design Visual, e a M3/NFinal com foco no material didático digital.

inovadores, que forneçam oportunidades para uso de novas e diferentes mídias, que avaliem o progresso discente e que colaborem com os profissionais da área.

Nesse sentido, defendemos que a utilização de ARGs, como metodologia ativa de gamificação para a formação de professores de línguas, pode propiciar um maior desenvolvimento dos letramentos, com ênfase no digital, nos jogos e na multimodalidade, incluindo o aperfeiçoamento das quatro habilidades linguísticas (produção oral e escrita e compreensão oral e leitora), além de um compartilhamento mais expressivo entre os pares, dado que, nas instituições de educação básica, nem sempre é possível dialogar com outros docentes do mesmo componente curricular.

Assim, esperamos formar professores *designers*, ou professores *puppetmasters*, isto é, profissionais criativos, colaborativos e preocupados com o futuro, com vista a promover a aprendizagem, já que as práticas educacionais precisam cada vez mais se tornarem imersivas, tecnológicas, diversificadas e relacionando os conteúdos às ações de cidadania e com os diversos contextos em que nos inserimos como cidadãos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos traçar uma reflexão sobre as potencialidades do ARG na formação docente de professores de línguas adicionais, como forma de incentivo ao desenvolvimento de distintos letramentos e de competências e habilidades para o trabalho no século XXI. Para isso, partimos dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015), entendendo a necessidade de (re)construirmos nossa prática em sala de aula, a fim de contemplar os anseios da geração “P”, enquanto alunos da educação básica e potenciais professores em formação no futuro.

Nesse sentido, relatamos a experiência obtida até o momento em um curso de formação continuada voltado a professores de língua espanhola já em serviço. Por meio das reflexões estabelecidas, foi possível constatar que o ARG tem o potencial para gerar recompensas intrínsecas, que tornam o trabalho dos professores junto às novas gerações mais eficaz e consonante com suas necessidades. Assim, por meio do ARG na formação docente, é possível promover diferentes letramentos, com ênfase no uso de ferramentas digitais, de jogos e de textos multimodais, capacitando os professores (e futuros professores) ao *design* de materiais didáticos digitais de forma criativa e crítica.

Entendemos, entretanto, que novos estudos acerca deste assunto necessitam ser desenvolvidos a fim de propiciar contribuições para a área, promovendo reflexões mais aprofundadas sobre o uso das

tecnologias e dos jogos digitais, sobretudo de gênero ARG, como uma alternativa para uso no presente e em futuras ações de formação de professores de línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, I. *et al.* Until Afternoon Remake: um Jogo de Realidade Alternativa (ARG) para o uso no contexto universitário. Anais do XXII SBGames. 2023, no prelo.
- CONOLLY, T. M. Using Alternate Reality Games to Support the Teaching of Modern Foreign Languages. IN: Proceedings of the Fourth International Conference on Web Information Systems and Technologies, 2008, p. 428-434. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220723921_Using_Alternate_Reality_Games_to_Support_the_Teaching_of_Modern_Foreign_Languages Acesso em: 02 jun. 2023.
- CHALK, J. S. Gamefully Designed Language Learning An Alternate Reality for EFL Learning Environments. University of Nottingham, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36574342/Gamefully_Designed_Language_Learning_An_Alternate_Reality_for_EFL_Learning_Environments Acesso em: 15 jun. 2023.
- CHECHI, A.; CLEOPHAS, M. das G. Alternate Reality Game (ARG) e a aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma relação eficaz para o ensino de química. REDEQUIM, v. 5, n. 1, 2019, p. 16-31. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2508> Acesso em: 02 mar. 2023.
- CONOLLY, T. M.; STANSFIELD, M.; HAINEY, T. An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. Computer & Education, v. 57, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511000261> Acesso em: 20 maio 2023.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. IN: _____. A pedagogy of multiliteracies: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 01-36.
- GARCÍA, M. D. Juegos de Realidad Alternativa: un análisis geonarrativo y aumentado de Ingress. 2016. 219 f. Tese (doutorado) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42118/> Acesso em: 28 maio 2022.
- GODINHO, J. de S. ARG (Alternate Reality Game) como estratégia alternativa no Ensino de Química. 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19341> Acesso em: 01 mar. 2023.
- HAINEY, T. et al. ARGuing for Multilingual Motivation in Web 2.0: An Evaluation of a Large-Escale European Pilot. IN: FELICIA, P. Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches. Hershey: Information Science Reference, 2011, p. 240-260. Disponível em: <https://research-portal.uws.ac.uk/en/publications/arguing-for-multilingual-motivation-in-web-20-an-evaluation-of-a-2> Acesso em: 04 jun. 2023.
- HOYOS, D. E.; AGUDELO, E. M. G. El hombre soñado por Borges o la pedagogía de la imaginación. Revista Educación y Pedagogía, n. 32, 2002, p. 93-102. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6735> Acesso em: 01 set. 2023.
- KALANTZIS, M.; COPE, B; PINHEIRO, P. 2020. Letramentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020.
- KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LINHATI, S. T.; REIS, S. C. dos. Formação docente por meio de jogos de realidade alternativa: uma proposta de curso de formação continuada a distância para professores de espanhol. Revista Letras, Ed. Especial, v. 32, n. 1, p. 159-177, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71301> Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. Proposta de design de um curso de formação continuada sobre jogos de realidade alternativa para professores de espanhol. The Specialist, v. 44, n. 4, p. 41-59, 2023. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/62308> Acesso em: 26 set. 2023.

LINHATI, S. T. E-LE en (form)acción: A representação discursiva de professores de espanhol em um curso online de realidade alternativa para o ensino de línguas. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em:

<https://portal.ufsm.br/projetos/participante/meusprojetos/view.html?idProjeto=71963> Acesso em: 10 set. 2023.

LINS, A. M. Uso de um Alternate Reality Game (Arg) no Ensino de Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico em Agropecuária. 2022. 223 f. Qualificação de Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

MCGONIGAL, J. 2017. _____. A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

OLBRISH, K. Alternate Reality Games for corporate learning. IN: Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. Acesso em: 24 de jun de 2023.

REINHARDT, J.; SYKES, J. M. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice. IN: REINDERS, H. Digital games in language learning and teaching. London: Palgrave Macmillan, 2012, p. 32-49.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 18 set. 2019.

YURTSEVEN, G. O. An Alternate Reality Game in English Language Teaching: The Fox Hunt.

International Journal of Management and Applied Science, v. 7, 2017, p. 65-69. Disponível em:

https://www.iraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-407-151143789965-69.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

WERBACH, K.; HUNTER, D. For the Win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WINNICOTT, D. W. Por que as crianças brincam. IN: _____. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982, p. 161-165. Disponível em:

https://www.academia.edu/19538875/A_crian%C3%A7a_e_seu_mundo Acesso em: 25 nov. 2022.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS LÚDICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA.

Krisnan Ketrin Pereira¹, Guilherme Leonardo Araújo da Silva², Jairo Felipe da Silva³, Bruna Renata Pimenta Tarôco.⁴

RESUMO

Conciliar conceitos teóricos com atividades lúdicas pode causar certo desconforto aos docentes, principalmente relacionado ao nível de interação e aceitação dos alunos, isto porque se limita o entendimento de lúdico à práticas de distrações, que resultarão sempre em atividades prazerosas na rotina educacional. Através de revisão de artigos que abordam atividades lúdicas, foram adaptadas atividades para os alunos da graduação em licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo de inserir metodologias ativas em temas de estudos relacionados à Ciências/Biologia no estágio curricular obrigatório e nas atividades de Residência Pedagógica, uma vez que, agregar metodologias ativas de forma contínua nas atividades, contribui para a valorização da diversidade dos saberes, sentimento de pertencimento e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem de maneira interdisciplinar mais ativa. O desenvolvimento das atividades, mostrou que é possível transformar conceitos por vezes abstratos de maneira a criar uma comunicação direta e próxima aos alunos.

Palavras-chave: metodologias, práticas, ludicidade.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o conceito de lúdico em diferentes literaturas apresenta certas divergências na compreensão, pois alguns fazem associação do lúdico aos jogos e brincadeiras e outros o abordam como uma atividade diferente que deixa as aulas mais dinâmicas e atrativas (Cordovil, Souza, Nascimento-Filho, 2016).

Neste contexto, adapta-se melhor a definição referente à utilização do lúdico como uma ferramenta dinâmica nas práticas do ensino, uma vez que a utilização de ferramentas lúdicas no meio educacional, tem como objetivo o estímulo e o desenvolvimento de aprendizagens de forma atrativa e com um propósito pré estabelecido, e não somente uma atividade recreativa.

Durante a disciplina de Práticas pedagógicas IV, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais *campus* Barbacena, apontou-se com base nas observações durante estágio dos licenciandos, as principais dificuldades de desempenho ou baixo interesse dos alunos em conteúdos de Ciências/Biologia, relacionados aos seguintes temas: Embriologia, Evolução, Genética e Botânica. Essas considerações tiveram o propósito de possibilitar uma abordagem completa e objetiva dos conteúdos e criar modelos didáticos que facilitem o ensino dos mesmos. Desse modo, estruturou-se os temas em tópicos, dividindo a turma em grupos para abordagem dos temas e execução da proposta de atividades sendo as mesmas realizadas em módulos. Em

cada módulo, respectivamente, seriam desenvolvidos modelos didáticos, com a finalidade de se introduzir as metodologias ativas e as práticas lúdicas nos conteúdos.

Brodbeck (2009) estimula, de uma forma instigante, o pensamento sobre a importância do ensino de ciências e, conseqüentemente, a metodologia mais adequada para este ensino, fazendo assim uma conexão com o que Paulo Freire diz em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2021. p.94):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 2021. p. 94).

Na mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), enfoca que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, deixando claro que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, considerando a constituição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, considerando-os como sujeitos de aprendizagem nas suas singularidades e na diversidade e a escola como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva. Fontana (1994), em seus estudos sobre Vygotsky e Bakhtin, já apontava para essa perspectiva, a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências.

Vygotski (2007), na sua obra “A formação social da mente”, apresenta que a ação numa situação imaginária, corrobora para que a criança assimile as regras rotineiras de comportamento no contexto de uma brincadeira, ou seja, consegue externar a percepção dos objetos, mesmo que de forma inconsciente. Conforme exemplo apresentado na obra, uma criança usa um cabo de vassoura para representar um cavalo de pau e atribui a ele as ações de um cavalo real, testando ainda as possibilidades que consegue imaginar, sendo assim, o brinquedo ou a ludicidade nas atividades não é algo sem propósito. Neste sentido, definir os propósitos nessas atividades permitirá, em comunhão com as afinidades da turma, o êxito e não necessariamente a função de transmitir uma sensação de prazer.

OBJETIVOS

O trabalho por meio de revisão de artigos, de acordo com princípios e as competências gerais da educação básica e baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscou investigar, elaborar, estruturar e construir propostas e/ou materiais didáticos, a fim de estimular a capacidade reflexiva dos docentes em formação para que haja uma comunhão do entendimento de maneira simultânea entre educadores e educandos, de forma a tornar o ensino atrativo, prazeroso e inclusivo.

METODOLOGIA

Realizou-se análises prévias de artigos voltados para propostas pedagógicas lúdicas no ensino de Ciências/Biologia, alocados em plataformas como: *Google Acadêmico*, Periódicos da Capes e *Scielo* para a realização das atividades que possuem como público alvo os estudantes do ensino médio. Utilizou-se palavras chave para o direcionamento da busca como: metodologias ativas, jogos no ensino de ciência, ensino de evolução, ensino de genética. Os artigos selecionados levaram em consideração os seguintes critérios: Proximidade com a realidade e o interesse dos alunos do ensino médio, ao mesmo tempo, conhecimento prévio dos licenciandos relacionados ao tema da abordagem lúdica, para facilitar utilização e desenvolvimento dos modelos.

Após análise e revisão bibliográfica dos artigos, definiu-se a proposta de jogo ativo como recurso para a elaboração dos modelos didáticos, onde foram utilizados materiais de baixo custo tais como: isopor, impressões em folhas A3 e folhas A4, bastões de cola de silicone, tesoura, fita adesiva, tachinhas e materiais reutilizados como o papelão para a criação dos tabuleiros e peças.

Dentre os modelos didáticos elaborados, um deles foi constituído por imagens 3D, usando o programa, intitulado *Tinkercad*, que permite a modelagem tridimensional de um dos heredogramas de forma online e gratuita, recurso esse para a inserção de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem dos alunos.

A estruturação das atividades foi norteadas por três sentenças de efeito, tomadas como desafios;

Desafio 1: “*A gente sempre sabe alguma coisa*”. Esse primeiro momento é voltado para o estímulo do pensar dos alunos, o que eles entendem sobre determinado assunto sem o intuito formal de certo ou errado, mas sim na abordagem e construção do conhecimento. É proposto o conteúdo a ser abordado e as possíveis metodologias de abordagem no intuito de tornar a atividade inclusiva, dinâmica e educadora.

Desafio 2: “*Por que é importante aprender sobre isso?*” Nesse momento, faz-se uma conexão entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos abordados em sala de aula e como estes estão intrinsecamente correlacionados, deixando o conteúdo o mais próximo possível das vivências dos alunos através de propostas metodológicas ativas tais como: apresentação de vídeos, materiais paradidáticos, charges, estudos de casos, relatos, modelos didáticos, jogos e as mais diversas formas que se enquadre à realidade social, cultural e econômica da turma.

Desafio 3: “*O que se aprende é interdisciplinar.*” Esse é o ponto em que se relaciona os conteúdos abordados em Ciências/Biologia e os correlacionam com outras disciplinas, momento em que o aluno

consegue, de fato, observar-se como protagonista do seu aprendizado, pois compartilha conhecimentos, e é incitado a desenvolver pensamentos críticos e até mesmo auxilia os professores em questões que necessitem de exemplificações a fim de aproximar o conteúdo apresentado com a realidade da turma. É em muitos casos o momento de feedback sobre o processo de aprendizado.

RESULTADOS

A primeira atividade abordada foi sobre Heredograma - representações por figuras geométricas que ilustram como ocorreu a transmissão de uma determinada característica em uma família, com base no artigo intitulado por “Genética é Pop: Usando a ficção no Ensino da Hereditariedade”, com autoria de Silva Junior (2022); foram extraídas as propostas de jogos e adaptadas para atividade lúdica e inclusiva. Em um dos jogos, que faz alusão a animação japonesa *Dragon Ball Z*, transmitiu-se em parte o episódio, cujo jogo faz referência a proposta de atividade, somente com um cunho ilustrativo do “desenho”, ressaltando que o mesmo não era determinante para a execução da atividade. As informações sobre as características estavam delimitadas nas instruções para a execução da atividade, foram utilizados como recursos didáticos a montagem de slides para apresentação do conteúdo teórico e vídeos animados.

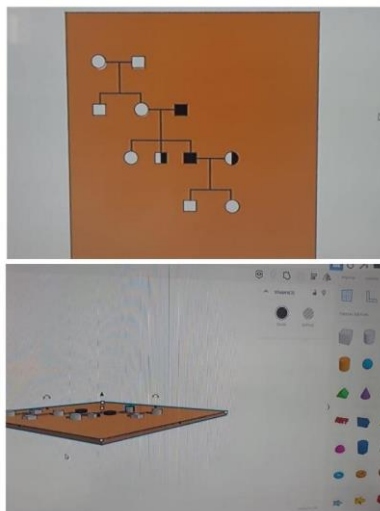
Foram elaborados 3 tabuleiros em papelão e as peças em isopor, de forma a trabalhar percepção sensorial e também reconhecimento visual. As peças foram fixadas por velcro, permitindo a troca caso ocorresse montagem de forma equivocada. Adaptou-se também à proposta, a confecção da árvore genealógica dos heredogramas (figura 1), e o Jogo referente ao Avatar utilizando a plataforma *Tinkercad*, conforme figura 2.

Figura 1 - Tabuleiros em papelão, Árvore genealógica e Heredograma.



Fonte: Autores, 2023.

Figura 2: Heredograma criado no *Tinkercad*.



Fonte: Autores, 2023.

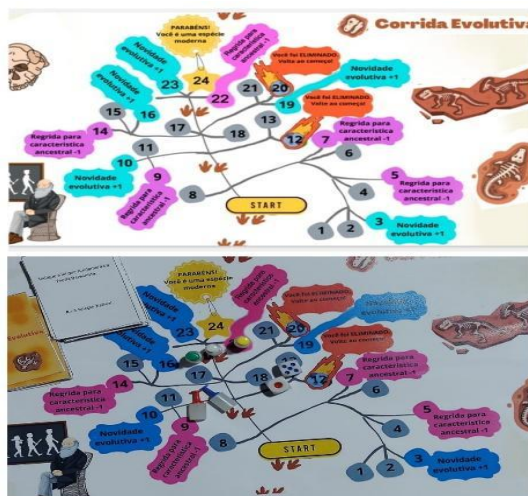
A segunda atividade abordada envolveu o conteúdo de Evolução, com base no artigo: Tabuleiro de Evolução Biológica: Um jogo didático como ferramenta para o Ensino Médio, Prado (2020), deste foram readaptadas algumas regras para o progresso ou não dos alunos no jogo, remetendo a alguns conceitos abordados durante o conteúdo teórico de Evolução como por exemplo: a aleatoriedade da evolução, assimilando com o lançar de dados para definir o posicionamento no jogo, casas referentes à extinção, uma analogia às mudanças frequentes não são favoráveis às espécies e a possibilidade de recomeçar o jogo. Estruturou-se também o tabuleiro fazendo referência a árvore genealógica de Darwin, como é possível observar respectivamente nas figuras 3 e 4.

Figura 3: Regras para o jogo.



Fonte: Autores, 2023.

Figura 4: Estrutura do tabuleiro com orientações, designer, peças e cartas.



Fonte: Autores, 2023.

Os trabalhos selecionados e usados como base para desenvolvimento da atividade, apresentaram resultados satisfatórios relacionados à aceitação do público de interesse dos autores. O artigo Genética é pop: usando a ficção no ensino da hereditariedade apresentou um retorno positivo pelos alunos,

demonstrando um potencial para tornar a atividade mais efetiva em comparação a aulas exclusivamente expositivas. Assim ficou evidente que os conteúdos presentes na mídia foram os mais lembrados e assimilados de maneira mais fácil (Silva Junior, 2022).

O artigo Tabuleiro de evolução biológica: um jogo didático como ferramenta lúdica para o Ensino Médio, obteve resultados significativos, visto que demonstraram a importância utilização de ferramentas lúdicas durante as aulas para o ensino do conteúdo de evolução, além de se tornar um reforço para aprimoramento de aspectos de memória, criatividade, inteligência e raciocínio. A satisfação dos alunos em relação ao jogo, foi apresentada através de gráficos, no qual 44 alunos (54,32%) consideraram o jogo como excelente ou muito bom e apenas oito (9,88%) o consideram como regular. Não houve alunos que consideraram o jogo muito ruim no trabalho de (Prado, 2020).

A adaptação destes trabalhos para os alunos da graduação, apontou as mesmas perspectivas com relação à utilização do lúdico na aplicação das atividades, despertando a curiosidade dos licenciandos para o desenvolvimento de recursos didáticos e formas de montagem das atividades. Algumas observações surgiram no decorrer da execução das atividades, quando abordada a atividade no conteúdo de evolução houve uma resistência para a aplicação do jogo de cartas, mas sem um relato de dúvidas ou dificuldades com relação ao entendimento das regras do jogo. Relacionado ao modelo que envolvia cultura pop, houve alguns relatos de desconhecimento sobre alguns elementos da cultura, inferindo assim, um baixo interesse pelo conteúdo, isso evidencia que para uma docência pautada em metodologias ativas é necessário estar em constante atualização sobre os interesses comuns aos jovens e adultos em atividade escolar, caso o objetivo seja levar a ludicidade para complementar o conteúdo teórico e aulas mais dinâmicas. Devido ao fato dos licenciandos envolvidos nesta atividade, estarem em residência pedagógica ou em estágio supervisionado obrigatório, é possível considerar que existe uma reflexão relacionada ao que se aprende em sala de aula enquanto discentes e o que se vivencia enquanto se ocupa a posição de docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação prévia sobre os interesses, peculiaridades e a realidade do público alvo são de fundamental importância para que de fato ocorra a introdução de metodologias ativas e inserção de atividades lúdicas nas aulas. O intuito da produção e adaptação dos materiais didáticos, foi tornar as atividades mais inclusivas de forma abarcar social, cultural e economicamente o protagonismo dos discentes, de maneira ativa no seu processo de ensino e aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim, sugere-se essas metodologias como alternativas didáticas promissoras, haja vista que despertam nos futuros docentes o interesse em inovar sua prática docente frente à monotonia e desinteresse visto no ambiente escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRODBECK, C. F. Considerações sobre ensino de ciências na teoria e na prática. *In*: MENEZES, M. S;

FRANCISCO, D. A. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p.42-47. Livro digital. ISBN:9788577170913,8577170918. Disponível em:
https://www.google.com.br/books/edition/Reflex%C3%B5es_sobre_as_pr%C3%A1ticas_pedag%C3%B3gicas/88ttoCk1iQAC?hl=pt-BR&gbpv=0&kptab=getbook. Acesso em: 02 de ago. 2023.

CORDOVIL, R. V; SOUZA, J. C. R; FILHO DO NASCIMENTO, V. B. Lúdico: Entre o conceito e a Realidade Educativa. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). **Anais...VIII FIPED**. Maranhão: Realize Eventos Científicos & Editora, 2016. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25409>. Acesso em 21 de ago.2023.

FONTANA, R. A. C. A Elaboração Conceitual: A Dinâmica das Interlocuções na sala de aula. In: NOGUEIRA, A. L. H. *et al.* **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 3ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1994. p. 121-151.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 94.

JR. DA SILVA, V. Genética é pop: usando a ficção no ensino da hereditariedade. In: VIII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais... VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88207> . Acesso em: 20 de ago. 2023.

PRADO, B. C. do. **Tabuleiro de evolução biológica**: um jogo didático como ferramenta lúdica para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. p. 57. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36360> . Acesso em: 20 de ago. 2023.

VIGOTSKI, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 108- 124.

IMPORTÂNCIA DA PRECEPTORIA NO PROCESSO FORMATIVO DO RESIDENTE, EM UMA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marta Ferreira Menezes¹

RESUMO

Os programas de residência em saúde constituem-se como uma modalidade de pós-graduação lato sensu, caracterizada por um processo importante de ensino-aprendizagem, que acontece em uma Unidade de Saúde da Família, em Salvador, onde o residente atua sob supervisão do preceptor (docente assistencial), que é o responsável pela organização do processo de aprendizagem e orientação técnica, permitindo ao residente associar teoria à prática assistencial cotidiana. O preceptor precisa dominar a prática clínica, bem como os aspectos pedagógicos relacionados a ela, como metodologias ativas, metodologias de avaliação (com o intuito de avaliar o residente da melhor maneira para cada situação e realizar as avaliações trimestrais do Programa de Residência relatado), a preceptoria precisa saber dar e receber críticas, conhecimento em orientação de Trabalhos de conclusão de curso, transformando o cenário profissional em ambiente educacional. Colaborar no desenvolvimento das competências profissionais dos residentes, conforme é esperado no Programa de Residência, tal como responsabilidade, protagonismo, comunicação, trabalho em grupo e áreas relacionadas à concentração do Saúde da Família

Em vista disso, destaca-se a relevância de qualificação para os preceptores, que atuam efetivamente no processo de ensino-aprendizagem, por serem uma peça fundamental em todo o processo. Dada a importância do cuidado integral à saúde, faz-se necessário o preceptor ter uma visão ampla, no que tange à Saúde da Família, a multiprofissionalidade e que todo o tempo ele também está aprendendo algo. Por fim, reitera-se a importância do conhecimento das experiências nacionais e mundiais acerca da preceptoria, do desenvolvimento de mais estudos sobre o tema e da formação crítico-reflexiva dos residentes.

Palavras-chave: Preceptoria, residência multiprofissional, teórico-prático.

¹ Instituição do primeiro autor (nome e sigla) TNR 10 à direita, espaçamento 1,0 – utilize apenas uma linha.

SALA DE AULA INVERTIDA E GAMIFICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A INTERCEÇÃO ENTRE METODOLOGIAS DE ENSINO.

Jailton Bartho dos Santos¹, Ruana Perla Motta de Siqueira²

RESUMO

O presente artigo tem origem nas reflexões iniciais de uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. A pesquisa consiste em investigar os impactos educacionais da introdução de duas metodologias ativas mediadas por uma ferramenta digital no cotidiano da sala de aula. Para tanto, neste estudo foram exploradas as práticas de Gamificação e Sala de Aula Invertida, contando como instrumento de mediação didática a plataforma de aprendizagem *Kahoot!* Nesta direção, buscamos por meio deste projeto, apontar possibilidades reais de ensino e aprendizagem em História, que dialogue, sobretudo, com a realidade social do aluno do século XXI. Desta maneira, apresentaremos resultados significativos de uma experiência pedagógica vivenciada em sala de aula, tendo como público-alvo desta análise a 2ª série do Ensino Médio, da rede privada de ensino localizada no município de Cabo Frio.

Palavras-chave: Gamificação, Sala de aula invertida - Kahoot!, Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo analisa a evolução do ensino de história em sala de aula, adaptando-se às mudanças no mundo contemporâneo e às necessidades dos alunos. Propõe uma abordagem que desafia a educação tradicional hierárquica, destacando as potencialidades e limitações da integração entre tecnologia e educação. Em um mundo em constante mudança e comunicação digital, a sociedade da informação apresenta desafios que a educação deve enfrentar, alinhando-se com os "nativos digitais" do século XXI.

Os educadores contemporâneos devem abordar a tecnologia com cautela, evitando tanto a idealização excessiva quanto a demonização. É crucial adotar uma abordagem racional e crítica, compreendendo os limites e as oportunidades das ferramentas digitais, conforme indicado por autoras como Maria Aparecida C. Mamede-Neves e Rosalia Duarte.

É evidente que a crescente conectividade dos alunos com o ciberespaço gera debates entre os profissionais da educação. Alguns se tornam "tecnóforos", enquanto outros se entusiasma demais. A maioria dos educadores é considerada "migrante digital", o que pode levar a reações extremas. Portanto, a abordagem racional é fundamental.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

Modificar as estruturas de ensino profundamente arraigadas ao longo de séculos não é tarefa fácil. Os professores devem manter a criticidade e usar a tecnologia como uma aliada, sem eliminar completamente os métodos que estão alcançando êxito.

A GAMIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Ao longo dos últimos anos a temática *Gamificação* vem sendo amplamente explorada, principalmente no que concerne a sua aplicação no campo educacional. Trata-se de uma estratégia multifacetada, isto é, podendo ser utilizada de variadas formas, em múltiplos contextos e destinada a diferentes sujeitos.

A busca pela gamificação como uma estratégia de aprendizagem e ensino está conectada com o contexto no qual estamos inseridos. Sabemos, que na sociedade em rede (CASTELLS, 2007), a avalanche de informação e o imediatismo se fazem presentes na vida dos estudantes. Assim, a “cibercultura¹ trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar. O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento; ele precisa testar, vivenciar e experimentar” (TOLOMEI, 2017, p, 146).

Mas o que é gamificação? Primeiramente, precisamos nos debruçar no entendimento deste conceito. Para isso, recorreremos as contribuições de Inácio Bussarelo, que diz que “a gamificação é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo.” (BUSSARELO, Raul 2016 Pág. 18). Na concepção de Bussarelo, a gamificação contribui também para o desenvolvimento cognitivo, estímulo da criatividade e o pensamento autônomo dos sujeitos.

Para se aplicar as estratégias gamificação, é necessário considerar a utilização de alguns elementos presentes nos jogos, principalmente, nos digitais, tais como: sistema de *feedback*, recompensas, narrativa, conflito, cooperação, competição, diversão, interatividade e outros. (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Além disso, cabe ressaltar que há uma diferença entre Games e Gamificação, o que geralmente são vistos como sinônimos. Nas palavras de Bussarelo;

[...] o primeiro consciente em uma experiência desenvolvida através de mecânicas dos jogos e da forma de se pensar como em jogos, com finalidade educar indivíduos sobre conteúdo específico. Neste caso as atividades concentram-se na utilização de pontos, recompensas e distintivos. Por outro lado, na gamificação, o pensar como em jogo é aplicado de forma cuidadosa, com intenção de

¹ O conceito de Cibercultura foi desenvolvido por Para Pierre Lévy. Para o autor a cibercultura é um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. Ela é um fluxo ininterrupto de ideias, ações e representações entre pessoas conectadas por computadores.

resolver problemas e encorajar a aprendizagem, usando para isso, todos os elementos de jogos que forem apropriados à prática determinada. Gamificação busca estimular os objetos intrínsecos do indivíduo, utilizando as bases aplicadas nos jogos em contextos fora do jogo [...] (BUSSARELO, 2016, p.28)

Ou seja, a gamificação aproveita elementos encontrados no universo dos jogos e os aplica em contextos não lúdicos, com o propósito de estimular a motivação e o envolvimento das pessoas envolvendo recursos digitais ou não. Em resumo, é uma abordagem educacional que integra componentes de jogos no processo de aprendizagem, com o objetivo de aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes nas atividades propostas. Portanto, a gamificação se enquadra nas metodologias ativas de ensino, as quais são abordagens pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos no aprendizado, ao invés de apenas receberem informações passivamente. A gamificação promove a interação, motivação e envolvimento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais interativo e cativante.

A SALA DE AULA INVERTIDA: UM NOVO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Como discutido anteriormente neste trabalho, as transformações do mundo contemporâneo vêm atingindo de maneira significativa o ambiente escolar. Todavia, a forma que ensinamos e aprendemos tiveram poucas alterações, ainda continuamos produzindo e reproduzindo uma educação hierarquizada, vertical e passiva, onde o professor deposita o conteúdo nos alunos fazendo deles meros expectadores.

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa que ressignifica o papel do professor e do aluno, dando a esses agentes novas possibilidades e papéis. Nesta direção, o docente passa a ser um orientador/mediador do saber, e o aluno deixa de ser mero expectador, passando a ter uma postura cada vez mais participativa nas aulas, tendo mais autonomia, “aprendendo fazendo”¹. Deste modo, o professor deixa de ser o único responsável pelo resultado das aulas. (PEREIRA, Zeni; DA SILVA, Denise, 2018)

Tomando como referencial o conceito de *Sala de aula Invertida*, segundo (SCHNEIDERS, 2018, p.

6)

A inversão da sala de aula basicamente consiste em fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, atividades relacionadas à transmissão dos conhecimentos e, em aula, as atividades designadas a serem realizadas em casa, responsáveis pela assimilação do conhecimento, como resolver problemas e realizar trabalhos em grupo.

¹ John Dewey, conhecido pela teoria do aprender fazendo, defende a educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências adquiridas que irão influenciar as experiências futuras. Desta forma, tudo são experiências e possibilidades na educação pelo movimento do educando na ação.

Sabe-se que os alunos carregam diferentes saberes, cabe ao professor estimular a interação entre eles. Desta maneira, a inteligência coletiva¹ se constrói e se reconstrói, e a utilização de estratégias de aprendizagem por meio da gamificação é capaz de potencializar, na medida em que os alunos precisam interagir uns com os outros, trocando entre si experiências e conhecimento para o desenvolvimento de determinada atividade. Nesta perspectiva, “em sala, os alunos são incentivados a trabalhar colaborativamente entre si e contam com a ajuda do professor para realizar tarefas associadas à resolução de problemas, entre outras” (Oliveira; Araujo & Veit, 2016, p. 5).

A aprendizagem invertida pode ser entendida como uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, transformando o espaço em sala de aula restante em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o facilitador guia os estudantes na aplicação dos conceitos e na participação criativa destes sobre o assunto (SCHMITZ, 2016, p. 42).

Trata-se, sobremaneira, de transformar as relações estruturadas durante séculos, propondo ajustes específicos na maneira como ensinamos, aprendemos e produzimos ciência, tendo como premissa, o condicionamento do discente ao papel que lhe cabe neste processo, o de protagonista. Além disso, quando nos referimos a sala de aula invertida, pode-se mencionar o fortalecimento dos laços entre professor e aluno, e principalmente entre os próprios alunos.

Em complemento, Bergmann e Sams contribuem com a seguinte afirmação:

Em consequência dessa mudança da função do professor, que passa a atuar mais como esclarecedor de dúvidas do que apresentador de conteúdo, temos o privilégio de observar a maneira como os alunos interagem uns com os outros. Ao perambularmos pela sala de aula, nós testemunhamos a criação de seus próprios grupos de colaboração. Eles passam a se ajudar, em vez de dependerem exclusivamente do professor como único disseminador do conhecimento. É algo mágico de observar. A toda hora nos surpreendemos com o modo como nossos alunos trabalham em equipe e aprendem coletivamente.

O modelo invertido de sala de aula incentiva os estudantes, de maneira conjunta preparar a aula com orientação do professor.

A ÁREA OBJETO DE INVESTIGAÇÃO - A INTERSECÇÃO

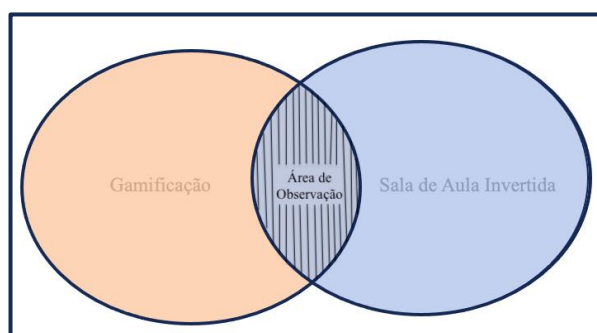
O presente estudo tem como objetivo central realizar uma análise minuciosa e aprofundada da convergência entre duas metodologias de ensino que figuram na vanguarda das discussões em educação atualmente - as conhecidas metodologias de ensino ativas. Duas dessas práticas pedagógicas inovadoras, a

¹ Para Lévy (2003), a inteligência coletiva é aquela que se distribui entre todos os indivíduos, que não está restrita para poucos privilegiados. O saber está na humanidade e todos os indivíduos podem oferecer conhecimento; não há ninguém que seja nulo nesse contexto.

gamificação e a sala de aula invertida, são habilmente combinadas e mediadas por meio de uma ferramenta digital contemporânea.

A Figura 1, que será apresentada posteriormente, oferece uma representação visual e emblemática dessa convergência. Ela não apenas ilustra a interseção dessas metodologias, mas também serve como o foco primordial de investigação neste estudo. A área de observação delineada pela Figura 1 é o ponto central onde ambas as metodologias ativas se entrelaçam, tornando-se o objeto de pesquisa central.

Figura 1 – Diagrama representativo do objeto de estudo



Fonte – Autores do estudo

A ferramenta digital Kahoot! aparece como um instrumento motriz com o intuito de conciliar as metodologias ativas sala de aula invertida e a gamificação, potencializando o engajamento e a motivação entre os estudantes, fazendo deles os verdadeiros protagonistas do processo. No entanto, a gamificação objeto desta pesquisa, não se resume a ferramenta digital, ela está presente no enredo metodológico, na narrativa montada para a prática de ensino experimentada.

A PLATAFORMA KAHOOT!

A plataforma de aprendizagem baseada em jogos e gamificação, Kahoot!, foi escolhida para este estudo devido à sua versatilidade em tecnologia educacional e à sua interface intuitiva e de fácil compreensão. Essa ferramenta digital oferece várias funcionalidades, incluindo o Jumble, que envolve a ordenação correta de perguntas; o Discussion, adequado para debates e perguntas abertas; o Survey, para perguntas com temporizador sem pontuação; e, por último, o Quiz, que cria perguntas de múltipla escolha com temporizador e atribui pontuações às respostas (Junior, 2017).

Conforme elucida, Bottentuit

O aplicativo Kahoot, [que] permite com que as aulas se tornem mais dinâmicas e interativas, favorecendo a avaliação dos conhecimentos em tempo real. É uma ferramenta gratuita e intuitiva, com várias possibilidades de tornar as aulas gamificadas, uma vez que o aplicativo possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem as perguntas de forma correta e rápida. (BOTTENTUIT JR, 2017, p. 1589).

O jogo de perguntas e respostas, modalidade conhecida como “Quiz”¹, nos apontou para novas possibilidades pedagógicas como, por exemplo, a de realizar uma avaliação diagnóstica direta e em tempo real, saindo do âmbito convencional mecanizado. Sendo assim, este formato foi considerado o mais adequado para a realização da atividade apresentada neste estudo.

Nesta direção, Daniela Guimarães nos mostra que:

A vertente Quiz potencializa aulas animadas e competitivas, fomentando aprendizagens significativas nos alunos através da vertente do jogo e da competição, em contexto educativo. Esse tipo de aplicativo é especialmente útil para a implementação de uma aula invertida, que tem por principais pressupostos o estudo autônomo e prévio do aluno, através de materiais selecionados e/ou realizados pelo professor, sendo o espaço de sala de aula reservado para tarefas práticas que poderão incluir a resolução de problemas, exigindo-se ao professor um novo papel – o de orientador de aprendizagens. (GUIMARÃES, 2015, p. 204)

Ensinar é uma tarefa desafiadora, especialmente quando se trata de despertar o interesse dos estudantes. Por esse motivo, uma abordagem possível para atrair o interesse dos estudantes contemporâneos é conectar o conteúdo ao seu cotidiano, o que nos leva ao mundo das tecnologias.

Este estudo busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: Será que a combinação das metodologias ativas de gamificação e sala de aula invertida, utilizando a ferramenta Kahoot!, pode aprimorar o processo de aprendizagem em aulas de história? A introdução de novos recursos didáticos, como o uso do Kahoot! em sala de aula, pode estimular o interesse dos alunos na construção do conhecimento histórico? Além disso, como os professores podem explorar essa ferramenta para facilitar a aprendizagem eficaz do conteúdo de história, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno?

A introdução de jogos digitais na sala de aula enfrenta desafios significativos, sendo a falta de recursos um dos principais obstáculos. A escola necessita de infraestrutura adequada, incluindo equipamentos como projetores e acesso à internet, essenciais para atividades como o Kahoot!. Infelizmente,

1 Os Quizzes são questionários de escolha múltipla com correção automática, cuja finalidade é avaliar de forma rápida e divertida. Proporciona ainda, feedbacks imediatos para o aluno, para que este tenha a possibilidade de tomar decisões rápidas para mudar de atitude. Além disso, ao final de cada atividade é oferecido ao professor um panorama geral do desempenho e resultados das respostas dos aprendizes com indicação das respostas (corretas e erradas) e ainda o tempo de resposta que cada aluno utilizou. Ler em: DA SILVA, João Batista et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018.

muitas escolas brasileiras não possuem esses recursos tecnológicos, o que representa um grande desafio a ser superado.

Além disso, a falta de disponibilidade e incentivo para a formação continuada dos profissionais da educação também é um problema. Muitos professores tendem a replicar o mesmo método de ensino que receberam ao longo de sua própria educação. Conforme afirmado por Jordão (2009), os professores precisam de formação constante para adotar novas estratégias de ensino, pois, como destacou Paulo Freire (1996), "ensinar exige consciência do inacabamento". Isso significa que os professores estão em constante evolução profissional.

Outro ponto polêmico é o uso de smartphones na sala de aula, que frequentemente são vistos como fontes de distração. No entanto, é possível comparar essa situação à metáfora da "faca de dois gumes". Os celulares podem ser fontes de distração, mas também podem ser ferramentas didáticas valiosas quando utilizados adequadamente. Não se trata de promover o uso indiscriminado de celulares, mas de reconhecer que os alunos do século XXI são nativos digitais e que os professores precisam compreender esse novo desafio e aproveitar a tecnologia a favor da aprendizagem dos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a de natureza quantitativa, por se mostrar mais adequada para o tipo de investigação proposta. Agrega-se a isso, o enfoque descritivo e interpretativo. Quanto aos procedimentos técnicos foi realizado um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observação e questionários online na plataforma Google Formulários.

O público-alvo da pesquisa é uma turma de 2º série do Ensino Médio composta por vinte estudantes, com a faixa etária entre 16 a 17 anos de idade. Ademais, trata-se de um estudo realizado em uma escola privada do município de Cabo Frio, que dispõe de uma estrutura física adequada para a implementação de atividades que necessitam de recursos tecnológicos.

Como proposta para desenvolvimento da atividade a turma foi dividida em quatro grupos, a partir da divisão foi apresentado aos discentes os temas que seriam desenvolvidos por cada equipe. De forma estratégica, os temas sorteados já haviam sido trabalhados em sala de aula de maneira expositiva. Portanto, os mesmos conteúdos seriam revisados utilizando a sala de aula invertida, adotando as estratégias de gamificação por meio do Kahoot.

Os temas foram sorteados e direcionados aos grupos, a partir daí, a missão dos times era realizar quinze questões com diferentes graus de dificuldades e para a análise classificadas em níveis de proficiência: fácil, médio e difícil; divididas em grupos que contemplem questões de nível: básico e avançada. Todas as questões realizadas pelos grupos foram devidamente supervisionadas pelo professor, que agora passa a desempenhar o papel de orientador/mediador.

Sob a orientação do professor os estudantes seguirão os seguintes comandos:

Realizar o cadastro na plataforma Kahoot! com o auxílio do professor.

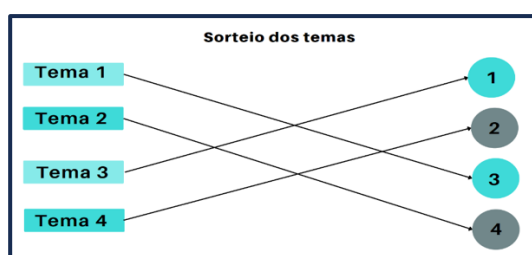
Feito o cadastro, os alunos serão submetidos a uma formação básica para operar o Kahoot! somente na versão “Quiz”.

Após conhecer a plataforma, a turma tem como missão inicial formar 4 grupos, contendo em cada um deles cinco alunos.

Após a formação dos respectivos grupos, o docente apresentará a dinâmica do jogo, ou seja, a proposta da atividade.

Na sequência será realizado um sorteio dos temas relacionados aos capítulos para a elaboração do Quiz.

Figura 2 – Simulação do sorteio

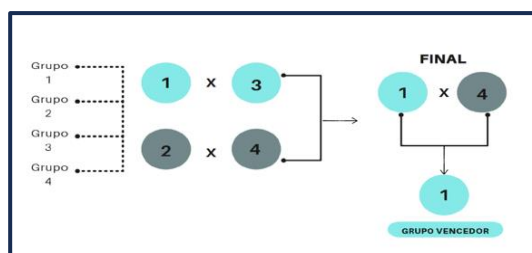


Fonte – Autores do estudo

Feito o sorteio, os grupos deverão produzir 15 perguntas correspondente a sua temática sorteada. As 15 perguntas serão divididas em três graus de dificuldades: cinco fáceis, seis médias e quatro difíceis.

Durante a realização da atividade será feito um sorteio para selecionar o duelo entre equipes.

Figura 3 – Simulação do sorteio



Fonte – Autores do estudo

O jogo será realizado por meio do uso de smartphones e cada grupo utilizará um telefone móvel para responder as perguntas apresentadas por meio do Datashow (projetor)

Ao final da primeira fase, será feita uma batalha entre os grupos que conquistaram um melhor rendimento.

Os dois grupos que não alcançaram a etapa final irão serão responsáveis por desenvolver um Quiz contendo 10 perguntas que serão direcionadas as equipes finalistas.

É importante frisar, que após a elaboração do Quiz as questões produzidas pelos discentes serão devidamente avaliadas pelo professor antes de serem aplicadas durante a atividade. Além disso o Kahoot!, disponibiliza ao final do Quiz um feedback por meio de um ranking de acertos e erros. Neste caso as equipes finalistas serão aquelas que atingirem o maior número de acertos, assim como o grupo vencedor será aquele em que ambas as fases conquistaram o maior grau de respostas corretas.

RESULTADOS

Após a realização do experimento, ficou explícito entre os discentes participantes o impacto positivo, marcante e significativo que a experiência obteve. A mescla das metodologias de ensino apoiadas pela ferramenta digital Kahoot!, se mostraram muito exitosa, os resultados revelaram uma notável promoção de uma competição saudável entre os estudantes, fomentando e estimulando a cooperação, o engajamento ativo e a absorção eficaz do conhecimento. Adicionalmente, a dinâmica da sala de aula experimentou uma transformação palpável e estimulante.

Um outro ponto de destaque reside no estímulo intrínseco que a atividade proporcionou aos alunos. A formação de grupos de estudo para preparação prévia revelou-se uma prática valiosa, levando-os a

explorar de forma mais profunda os temas abordados nas aulas. Este fenômeno sublinha que a competição engendrou uma motivação genuína para uma imersão mais aprofundada no conteúdo.

É relevante notar que o jogo foi programado para ocorrer uma semana após a apresentação da atividade. Neste intervalo temporal, os estudantes demonstraram uma notável proatividade ao buscar orientação junto ao professor, compartilhando suas ideias e dissipando suas dúvidas. Esta interação contribuiu decisivamente para que os alunos rompessem com suas zonas de conforto, adquirindo um papel central na construção do ambiente de aprendizado.

Após a conclusão da atividade, uma mudança substancial na atitude dos alunos se fez sentir. O interesse cresceu de maneira significativa, e começaram a apresentar novas alternativas para enriquecer a experiência da sala de aula, algumas das quais envolvendo o uso do Kahoot!, enquanto outras seguiam diferentes abordagens. Em resumo, esta proposta se evidenciou como um meio altamente eficaz para promover a aprendizagem, especialmente quando o objetivo do professor se concentra na facilitação do entendimento do conteúdo pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já **relatado** anteriormente, a pesquisa está atualmente em andamento, estamos imersos na análise detalhada do feedback dos alunos, bem como na reflexão sobre os dados obtidos. Até o presente momento, podemos afirmar com confiança que a combinação da ferramenta Kahoot!, a metodologia da sala de aula invertida e a incorporação de elementos de gamificação têm demonstrado de maneira convincente uma resposta positiva às hipóteses formuladas nesta pesquisa.

Nossa experiência prática no campo da educação tem sido enriquecedora. Observamos um notável aumento no interesse dos alunos pela disciplina de História, além de um considerável incremento na sua motivação intrínseca para participar ativamente das aulas. Além disso, percebemos um desenvolvimento palpável em sua autonomia acadêmica, à medida que se tornam mais engajados e autossuficientes em seu aprendizado.

Diante desses resultados promissores, nosso compromisso é prosseguir com empenho nos estudos e nas reflexões. Nosso objetivo é não apenas consolidar as conclusões já alcançadas, mas também enriquecer nossa pesquisa com argumentos sólidos e evidências adicionais que possam sustentar ou eventualmente desafiar as conclusões apresentadas até este ponto. Este processo contínuo de análise e

aprimoramento é fundamental para contribuir de forma significativa para o campo da educação e melhorar ainda mais a experiência de aprendizado dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Meirelles. Gamificação na educação. Clube de Autores, 2018.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, v. 114, 2016.
- BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. Pimenta Cultural, 2016.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Educar em Revista, p. 181-191, 2000.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013.
- FARDO, Marcelo Luís. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2014.
- JUNIOR, João Batista Bottentuit. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação—Clallenges. 2017. p. 1587-1602.
- JUNIOR, LIMA; CORREA, Eliud Falcão. “E-stória”: o ensino de história e os jogos digitais- um estudo de caso através da plataforma Kahoot!. 2019.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. São Paulo: Loyola, p. 22, 1998.
- PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; DA SILVA, Denise Quaresma. Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018.
- PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. Estudios sobre las culturas contemporáneas, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.
- SCHNEIDERS, Luís A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado: ed. da UNIVATES, 2018.

ALFABETIZAR ATÉ O 2º ANO: UMA INQUIETAÇÃO E UM NOVO MATERIAL PEDAGÓGICO

Simone Barboza da Silva Cardoso¹, Hallynnee Héllenn Pires Rossetto²

RESUMO

Este trabalho refere-se a parte do relato de experiência vivenciado entre os anos letivos de 2021 e 2022 por uma das autoras, em turmas de 2º ano dos Anos Iniciais da Educação Básica em uma cidade no norte do Paraná. Relata-se sobre etapas de criação e aplicação de uma metodologia, resultando no material pedagógico nomeado Silabário Numérico. O material foi elaborado com o propósito de contribuir com o prazo de alfabetização ~~até o 2º ano~~, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua construção foi de forma conjunta entre docente e alunos, sob a perspectiva de promover intervenções no aprendizado da leitura e escrita. Durante o tempo em que a metodologia e o material pedagógico foram desenvolvidos, foi possível comprovar por meio de avaliações sistemáticas que o uso do Silabário Numérico foi bem aceito e promoveu resultados positivos durante o processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Palavras-chave: alfabetização, BNCC, material pedagógico.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a alfabetização é para a sociedade um assunto sempre atual, inesgotável e persistente. Presentes nesta temática estão acepções, estratégias, metodologias, além de materiais, produtos educacionais e legislações, das esferas públicas: municipais, estaduais e federais, que formalizam o processo como um todo. A efetivação desta etapa escolar se desenvolve a partir desses elementos consolidando o entendimento sobre alfabetização de forma ampla.

Dentre legislações que formalizam a alfabetização está a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, documento norteador, homologado em 2018 e que define as aprendizagens essenciais para os Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. Há no documento a alteração do prazo e limite para finalizar o processo de alfabetização, passando do 3º ano para o 2º ano. Partindo dessa mudança temporal, surge uma inquietação: como promover estratégias pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento da leitura e escrita?

Este trabalho é parte da produção de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Unopar. A experiência foi vivenciada em ambiente alfabetizador, pós pandemia de Covid -19, em uma escola municipal em uma cidade no norte do Paraná, na busca de ir ao encontro do que é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao orientar a conclusão do processo de alfabetização das crianças até o 2º ano.

¹Universidade Pitágoras-Unopar.

² Universidade Anhanguera-Uniderp e Pitágoras-Unopar.

A BNCC (2018) orienta o país sobre o que é comum às aprendizagens dos alunos da Educação Básica brasileira, bem como sobre a conclusão do processo de alfabetização no 2º ano.

O ano de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coincidiu com o início da Pandemia de Covid-19, períodos em que as instituições escolares foram fechadas repentinamente, como medida de prevenção. Neste momento os alunos em idade de alfabetização não tiveram a oportunidade de frequentar às aulas presenciais e foram submetidos ao processo de alfabetização em ambiente domiciliar, online e híbrido. Grande foi a preocupação e a discussão sobre quais ações seriam tomadas nas instituições escolares para atender a possível defasagem da aprendizagem. Diante dessa inquietação e com o retorno à escola, tem-se a ideia de elaborar um material intitulado Silabário Numérico o qual contempla as sílabas simples e complexas ao mesmo tempo, seguindo a ordem alfabética. O objetivo é complementar e impulsionar as etapas presentes na alfabetização, com foco nas orientações da BNCC a respeito do tempo e limite para se efetivar o processo de alfabetização.

Percebendo a necessidade de uma ação pedagógica mais objetiva e concisa, para intervir naquele aprendizado, foi construído com os alunos um Silabário próprio. Este material contemplou todas as sílabas ao mesmo tempo. Os alunos estavam expostos nessa construção a aprender o som das letras, grafemas, gradativamente de forma sistemática e planejada. Foi acrescentado ao silabário um número que correspondia às famílias silábicas, portanto Silabário Numérico. No encerramento do ano escolar de 2021, pode-se verificar que esta ação metodológica foi eficaz, dentro dos objetivos traçados para o trimestre. Instigada por esta ação, que gerou resultados em pouco tempo, a docente no ano seguinte assumiu aulas novamente em uma turma 2º ano, com o intuito de aprimorar a metodologia, para alcançar o máximo de resultados possíveis no processo de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

Compreender sobre o que é alfabetização e os caminhos para desenvolvê-la de maneira mais assertiva é de extrema importância para a consolidação de uma boa estrutura para o prosseguimento dos estudos na Educação Básica. Compreender sua estrutura e preparar ferramentas que auxiliem ou complemente sua efetivação é para os envolvidos no processo fundamental. Primeiramente faz-se necessário, perpassar pela BNCC, quanto a alfabetização até o 2º ano, conceito de alfabetização e de letramento, para que se possa compreender o relacionamento entre os termos, criando uma trajetória teórica que conduza ao pleno entendimento deste Relato de Experiência.

Sobre alfabetização Magda Soares (1985) aponta a importância de elencar especificidades ao conceito como aspectos psicológicos, psicolinguístico, sociolinguístico e linguístico, além de condicionantes sociais, culturais e políticos. Soares alerta a respeito da peculiaridade do processo de alfabetização, afirmando que não é apenas um processo para adquirir a língua materna, contudo conhecer o uso da língua nas práticas sociais, e que estas estejam voltadas para atender suas demandas. Quanto à sua natureza, Soares (1985, p. 21-22) pontua que:

[...] na perspectiva psicológica, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. [...] Estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise dos problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a 27 criança lê, etc. [...] sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. [...] Do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e a transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Com a pluralidade de leitura e de escrita reveladas pela necessidade social, amplia-se o conceito do aprendizado de leitura e de escrita, não basta apenas decodificar é necessário ter conhecimento para interagir com a língua materna. Tornar-se competente para usá-la em diversas situações de comunicação, assim surge o letramento que, paralelamente à alfabetização proporcionam um sentido mais robusto, ao tema. O letramento para Magda Soares (2003), está em ir além de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura façam sentido na comunicação da vida do aluno.

No ano de 2020 com o início da Pandemia de Covid-19, o mundo sofreu uma grande ruptura social nas relações de trabalho e de estudos, atingindo todos os setores da vida da sociedade mundial. Neste momento drasticamente, a educação precisou se reorganizar para tomar novos caminhos contemplando os educandos. No país entrava em vigor, no mesmo período, as diretrizes norteadoras oriundas da BNCC (2018), que trouxe como grande diferencial a redução do tempo de alfabetização de 9 anos de idade para 8 anos de idade, ou seja do 3º ano para o 2º ano.

Ministrar aulas nos anos iniciais da Educação Básica é um grande desafio, e quando se trata da rede pública de ensino os desafios são maiores, pois inúmeras são as variáveis que podem contribuir acelerando ou atrasando o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Ao tratar de alfabetização, os processos tornam-se ainda mais complexos, uma vez que a alfabetização pode determinar uma continuidade nos estudos na vida adulta.

Diante das colocações já expostas, surge em meio ao período pandêmico e implementação da BNCC, uma inquietação docente. O que fazer para acelerar o processo de alfabetização ainda no 2º ano? É

comum nas práticas pedagógicas desde o 1º ano, o aluno ser exposto, primeiramente ao alfabeto, conhecendo sua ordem, o nome das letras ou grafemas e posteriormente seus sons ou fonemas. Essa sequência sofre variações, entretanto não altera sua dinâmica de apresentação, começando das unidades sonoras mais simples às mais complexas. Essas exposições são feitas por meio de materiais chamados de silabário, que de acordo com Houaiss (2003) são um “conjunto dos signos de uma escrita alfabética ou um livro elementar onde as palavras são decompostas em sílabas e em que as crianças aprender a ler”.

Nesse período surgiram demandas de alfabetização que deveriam ser tratadas de alguma forma pelo ensino, assim que os alunos retornassem às aulas presenciais. A partir daqui então, pensava-se qual seria a melhor forma de contribuir com os alunos, em um curto espaço de tempo, que correspondia ao último trimestre anual do ano de 2021. Em agosto as aulas presenciais de uma turma de 2º ano retornavam ao município, e a ideia de colocar em prática a orientação de alfabetização da BNCC (2018) era latente em naquele ambiente alfabetizador. O conteúdo sobre a organização alfabética já havia sido desenvolvido remotamente, e ao retomá-lo constatava-se que os alunos haviam decorado a ordem alfabética oralmente, contudo a maioria das crianças não tinham consciência do som das letras, apenas de seu nome, ou seja, a relação grafema e fonema não estavam definidas.

A alfabetização é vista como um instrumento importante para a construção do conhecimento, traz esclarecimentos para o sujeito e favorece o desenvolvimento social (Mortatti, 2011) justificando assim a relevância de se estudar sobre esse processo Segundo Mortatti (2011, p. 6) “[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever”. Com o retorno dos alunos à escola, após o período de Pandemia-Covid 19, foi elaborado com os alunos o Silabário Numérico. A partir dele, as aulas foram desenvolvidas sistematicamente de forma expositiva e interativa, explorando as letras do alfabeto e seus sons, em ordem alfabética. As etapas foram concluídas de acordo com sua complexidade, retomando o que já havia sido realizado, para então prosseguir para as próximas etapas.

São materiais como estes que estão à disposição dos alunos em seus primeiros contatos com alfabetização em ambiente escolar. Partindo desse pressuposto e inquietude perante o período estabelecido pela BNCC à conclusão da alfabetização, foi elaborado um silabário complementar à alfabetização. O objetivo do material é expor sistematicamente os alunos em atividades diárias de conscientização dos sons das letras e, ao mesmo tempo visualizar as possibilidades silábicas que elas oferecem. Contrariando a sequência dos silabários comuns, que partem da lógica do aprendizado simples ao mais complexo gradativamente, o Silabário Numérico contempla todas as sílabas em um mesmo formato, que é indicado por um número que serve como referência das possibilidades silábicas que todas as letras oferecem.

Pressupostos da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) enfatizam que a alfabetização não é o aprendizado de um código e sim a apropriação de um sistema notacional. Neste sentido são necessários determinados conhecimentos e práticas para conduzir o aluno à alfabetização, pois ela está além das decodificações. Ao pensar nas diferentes possibilidades de textos orais e escritos que crianças em fase de alfabetização estão expostas, o Silabário Numérico poderá contribuir acelerando o processo, pois indica ao aluno a possibilidade de sílabas que estão presentes em diferentes palavras visualizadas e oralizadas em seu universo social e real de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo material pedagógico desenvolvido para alfabetização é sempre bem-vindo, pois nesta etapa se inicia o aprendizado das diferentes leituras e das formas de escrita, nas quais a criança está inserida. O tempo de alfabetização tornou-se tão imprescindível, que coube a BNCC-2018, orientar um limite e prazo para esse aprendizado, ou seja, este processo não pode ocorrer à revelia. Existe uma organização e planejamento, que devem ser estudados da melhor forma pelo docente e compartilhado com os alunos, numa rede de interação e de trocas.

Muitos são os modelos de silabários que acompanham as crianças em fase de alfabetização e que contribuem na disposição das letras que formam o alfabeto, e posteriormente organizam as sílabas que constroem tudo que se pode falar e automaticamente escrever. Como via de regra os silabários tradicionais, partem da exposição das sílabas simples, formadas por duas letras, para depois, serem introduzidas as complexas, formadas por três letras e suas variações, fracionando a sistematização do aprendizado das palavras como um todo.

O período de formulação e a implementação do Silabário Numérico destacou-se na prática docente na turma de 2º ano como complementar aos silabários tradicionais, uma vez que considera que aluno em fase de alfabetização já está exposto a um cenário onde multiletramentos não podem ser negligenciados. Nesse contexto as crianças, ouvem, falam, enxergam as palavras formadas por sílabas simples e complexas. A pesquisa, que já é parte das considerações da pesquisa de Mestrado, terá continuidade com a inquietação a respeito da melhor forma de estimular o aprendizado da leitura e da escrita, indo ao encontro das orientações da BNCC (2018).

Referências

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

FERREIRO, E. (Org.). Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. Maria L. M. Aburre. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein et al. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

SILABÁRIO. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

Educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: uma reflexão acerca de estatísticas e da aprendizagem

JOSÉ DA SILVA, Danielle Francis

Resumo

Esta pesquisa tem como tema Educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro, com reflexão para as estatísticas apresentadas pelas fontes de pesquisa e uma análise sobre a aprendizagem de acordo com os dados e fatos observados nos documentos. O assunto principal é a importância da existência de condições para o desenvolvimento dos indivíduos em situação de privação de liberdade como seres biopsicossociais, considerando este como sujeito de direito a educação, capaz de contribuir com a sustentabilidade socioeconômica do país. O objetivo geral é analisar as discussões a respeito do impacto da educação nas dimensões sociais e escolares com a perda e/ou ganho dos aspectos de uma identidade socioeconômica e cultural individual e coletiva. Assim, pretende-se: i) analisar e argumentar estatísticas e fatos já existentes; ii) Refletir sobre mudanças futuras, como novos métodos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral do indivíduo em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação. Sistema prisional. Estatística. Aprendizagem.

Abstract

This research is about youth and adult education in the Brazilian prison system, it's a reflexion about the statistics and an analyse about the learning process according to the data and facts observed. The central subject is the importance of the existence of conditions to improve the learning process, to promote an effective learning and youth and adults who is deprived of freedom in the prison system, considering them as a subject of right to education, able to contribute to socioeconomic sustainability. The objective of this article is to analyse the discussions concerning impact of education in the social and school dimensions with the loss and/or gain of socioeconomic and cultural aspects of individual and collective identity; focusing on the importance to development cognitive and social skills with youth and adults in the conditions of deprivation of liberty and monitoring the development of them, considering them as a biopsychosocial person. Thus, the article intends to: i) to analyse and to argue about the statistics and facts; ii) to reflect about future and possibilities changes in methodology of education, such as new learning methods and complete development of the youth and adults in situation of freedom privatization; through theoretical and documental research.

Keywords: Education; Prison System; Statistics; Learning.

Introdução

A proposta deste artigo é trazer a temática da educação não apenas como um aspecto cognitivo - tratando-se de aprendizagem -, mas também social, além de contribuir com a sociedade e sustentabilidade econômica do país, na situação de cárcere e, posteriormente, em situação de soltura. Tendo em vista que os aprendizes em questão, indivíduos em situação de privação, são capazes de aprender não somente a leitura, escrita e cálculos matemáticos, mas também valores sociais por meio da conscientização e

transversalização de temas junto aos diversos profissionais que prestam atendimento a este público, entre eles os profissionais de educação. O II Congresso de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Recife, marca o início de um novo período nessa modalidade da educação.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma definição de si em 1947, o Plano Nacional de Educação de Adultos foi instituído em agosto de 1945, como programa distinto de expansão da educação elementar. Em 1958, realizou-se o II congresso de Educação de Adultos com um marco de uma clara concepção de adultos, liderada por Paulo Freire, este ícone da educação brasileira afirma que:

“É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.” (FREIRE, 1974, p.42).

Durante a pesquisa notou-se uma ausência de dados atualizados no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que nos faz questionar a respeito de como são feitos os levantamentos de necessidades no aspecto educacional e como este tem atuado, em vista de atender a essas necessidades. Faz-se necessário entender a educação em todos os contextos, conforme determina o Plano estratégico de educação de 2011, que traz a educação integral como um cuidado paliativo na redução da desigualdade social, considerando o que precisa ser trabalhado para que o indivíduo contribua com o país nos aspectos sociopolíticos, com geração de renda e um trabalho equitativo para a construção de uma mudança cultural que, consequentemente, reflete em uma transformação social com geração de renda e uma sustentabilidade econômica para o país.

Sendo assim, acredita-se que este trabalho educacional, dentro, possa ser de essencial relevância na mudança de mentalidade dos aprendizes em questão, bem como da sociedade como um todo, fazendo uma interferência cultural. As estatísticas precisam apresentar mais dados e as políticas precisam, de fato, cumprir com o seu dever legislativo dentro e fora do sistema penitenciário. Para o Conselho Internacional para a Educação de Adultos (CIEA), a educação para pessoas em condição de privação de liberdade visa “[...] facilitar o desenvolvimento das pessoas, comunidades e sociedades, através das diversas formas de educação de adultos [...]”. Desta forma, o CIEA tem como interesse “[...] promover a educação de adultos direcionada a facilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a compreensão internacional, a paz mundial, o desenvolvimento econômico, social e cultural [...]”, ou seja, precisamos fazer um acompanhamento mais efetivo das pessoas que passam pelos processos durante a privação e após soltura ou em condições de cumprimento de pena em liberdade, para que sejam encontrados os déficits para uma atuação eficaz e eficiente. A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento. (Foucault, 199, p. 297).

Assim, a proposta deste trabalho é fazer uma análise argumentativa sobre os aspectos sociais, considerando a educação como principal protagonista da inclusão social, e os aspectos políticos, no que tange ao desenho das políticas públicas da educação dentro do sistema penitenciário. A justificativa principal é o questionamento da aprendizagem integral desses indivíduos privados de liberdade, considerando que são jovens e adultos, ou seja, fazem parte da população que promove a sustentabilidade econômica do país. Além da utilização dos documentos históricos; legislações vigentes; últimos dados divulgados por instituições e afins; noticiários; documentários; entrevistas; etc.; teremos como base as obras de Michel Foucault, Moacir Gadotti, serão utilizados como referenciais teóricos importantes fontes de fundamentação teórica para melhor refletirmos e analisarmos os documento, de modo efetivo. A metodologia é qualitativa, sendo a primeira primordial para análise das estatísticas existentes e a segunda essencial para interpretação e argumentação dos resultados.

Desenvolvimento

- Contextualização Histórica sobre a Educação Prisional no Brasil

Antes da independência do Brasil, o país era regido pelas “Ordenações” de Portugal. As últimas “Ordenações” foram revogadas pelo Código Filipino, que contradizia os direitos humanos e instituiu a desigualdade social, trazendo penas cruéis e degradantes, estimulando a vingança corporal, oferecendo a nobreza penas mais leves em relação as penas oferecidas aos mais pobres (SCHICHOR, 1993). Sobre penas cruéis, Foucault (p.14) diz que “Só posso esperar que não esteja longe o tempo em que as forças, o pelourinho, o patíbulo, o chicote, a roda, serão considerados, na história dos suplícios, como as marcas da barbárie dos séculos e dos países e como as provas da fraca influência da razão e da religião sobre o espírito humano”. Com as Constituição do Império o Brasil começou a ter suas leis pátrias, “[...] em 1824, foi outorgada a primeira constituição (sic.). Esta trazia garantias a liberdades públicas e dos direitos individuais. O novo diploma legal previu a necessidade de um código criminal, que deveria ter pilares fundados na justiça e equidade”. O código criminal do império substituiu as penas de caráter corporal pela privação restritiva de direito (TAKADA, 2010, p. 6; p.3). Nesse caso, nos ensina Foucault (p.15) que “O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos.”.

Somente no século XX começou a incorporação da educação dentro do contexto prisional, despontam estudiosos como Foucault que traz para discussão essa temática como um direito de todo indivíduo. Ele diz que “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma

precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar” (FOUCAULT, 1987, p. 224). A partir desse pensamento, no Brasil surgiu uma nova concepção para tratamento no que se referia a prisão. Assim, em 1950 foram instituídas as Normas Gerais do Regime Penitenciário, sob a Lei nº 3274/57, inaugurando o conceito de educação integral no sistema penitenciário para a população carcerária, em privação social trazendo temas como “educação moral, intelectual, física, artística e profissional (VASQUEZ, 2008).

Caminhamos sob essa última perspectiva dos pilares educacionais até 1984, quando foi instituída a Lei de execução penal nº 7.210/1984 e, em 2009, a Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça com projeto “Educando para a Liberdade”. Em 19 de maio de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 02, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; até chegarmos em 24 de novembro de 2011, com o Decreto nº 7.626, que institui o Plano estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional, o PEESP, com uma mudança nos pilares educacionais contemplados em 1950, agora contemplando a educação de jovens e adultos, profissional, tecnológica e superior.

Assim, percebe-se que anteriormente, os presos e presas eram condenados e condenadas com agressões físicas e, a medida que os direitos foram sendo instituídos como lei, esses tipos de penalizações foram sendo modificadas e os indivíduos em questão foram reconhecidos como sujeito de direito. Foucault (1999, Cap. I) afirma que “o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”, estando em um cenário europeu entre os anos 1832-1834, ele relata o papel dos educadores e médicos, entre outros profissionais, frente as necessidades do “condenado” (termo utilizado em sua obra “Vigiar e Punir”). Sobre essa “economia dos direitos suspensos” que Foucault nos traz, refletiu-se a desigualdade social até mesmo dentro do sistema carcerário, com tratativas diferentes, levando a uma cultura exclusiva e não inclusiva – como deveria ser -, pois a detenção penal deve então ter por função essencial a transformação do comportamento do indivíduo, Foucault (1999, p. 296).

2.2 - Dados e estatísticas

De acordo com os dados do CNJ há investimento em ações educacionais para cumprimento do Artº 17 da Lei de Execução Penal, de 1984, porém, certamente, o investimento com infraestrutura, funcionários, alimentação são muito maiores e estas são, de fato, as prioridades. Em muitos estados brasileiros pode-se perceber a atuação do terceiro setor com ações que contrinuem com ações socioeducacionais e empresas que contribuem com a educação profissionais e gerando empregabilidade para este público. No relatório de

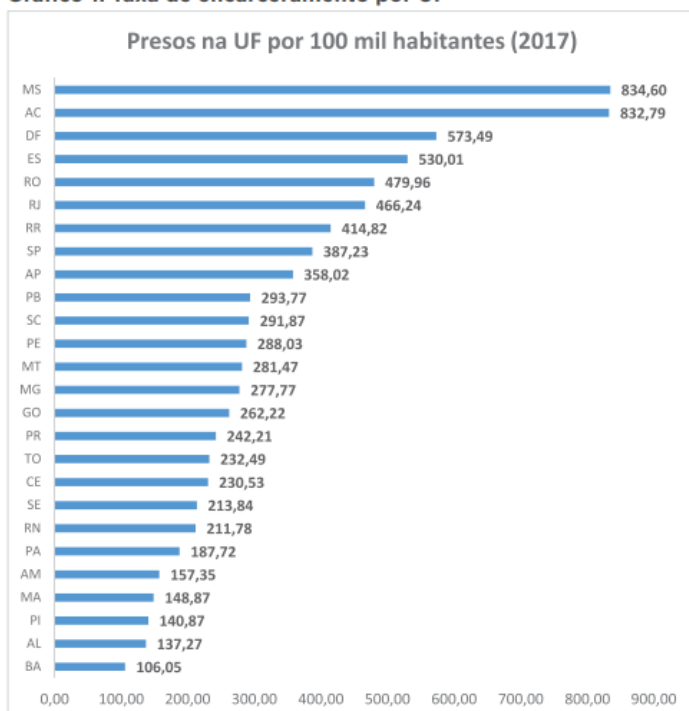
cálculo de custos prisionais de 2021 há a discriminação de vinte parâmetros , elencado pela Resolução 6/2012, e neste há uma sistematização feita pela auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) em 2017 é possível perceber que nem todos os estados respondem ao questionamento do TCU por completo e não possui adequação em todos os aspectos considerados e cada um acaba por expor os pontos de acordo com as categorias estabelecidas internamente. O relatório ainda traz uma análise importante sobre os custos ocultos da prisão, trazendo como referência LISTWAN, et. al., 2013., em relação a: perda de moradia, saúde, estigma contra as pessoas egressas, impacto familiar e aumento da probabilidade de cometer novos crimes como resultado da prisão. Qual é a política que dita as responsabilidades de partes em relação a estes custos ocultos? Todos eles são aspectos sociopolíticos de alta relevância quando estou falando de reinserção social por meios educativos e inclusivos.

Dentro do sistema carcerário brasileiro é possível ver uma evolução em termos de direitos, porém, ainda vemos um cenário de alta problemática social. Em 2016, O Levantamento Nacional de Informações penitenciárias (Infopen), o Brasil estava com a 3ª maior população prisional do mundo, com 722.121 mil pessoas, perdendo apenas para os Estados Unidos e a China. No que concerne à taxa de aprisionamento, o Brasil também está nas primeiras posições no ranking mundial, com 352,6 mil presos por 100 mil habitantes.

Dados de 2017 mostram que, atualmente, existem 668.182 presos no Brasil, quando o número de vagas é de apenas 394.835, o que resulta em uma taxa de superlotação de 69,2% (G1, 2017). Segundo dados do Banco Nacional de Monitoramento das prisões (BNMP) 2.0 do CNJ, 2018, temos um total de 602.217 pessoas privadas de liberdade, considerando todos os estados brasileiros².

¹ Gráfico 1

Gráfico 1. Taxa de encarceramento por UF



Fonte: BNMP 2.0/CNJ – 6 de agosto de 2018

*O estado do Rio Grande do Sul foi retirado do gráfico de presos custodiados na UF por 100 mil habitantes, tendo em vista que o TJRS ainda não iniciou a implantação. Os dados constantes (177 presos) referem-se a presos alimentados por outros tribunais estaduais, cujo preso encontra-se custodiado no Rio Grande do Sul ou foi alimentado pelo Tribunal Federal da 4ª Região. Mantê-lo no gráfico significaria atribuí-lo um índice de 1.56%, incompatível com a realidade da taxa de encarceramento do estado.

A média de custo por preso no Brasil é de R\$2059,00 (dois mil e cinquenta e nove reais), segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no documento ‘Calculando custos prisionais: Panorama nacional e avanço necessários’, de 2021. De acordo com o CNJ, muitos estados nem fazem um controle de custos nos últimos 3 (três) anos. A análise realizada em 2021 revela, considerando os estados que atenderam a pesquisa, a maior parte dos gastos do Sistema Penitenciário federal com com folha de pagamento, sendo esta responsável por 82% dos custos.

De acordo com o documento Parecer CNE/CEB Nº 4/2010¹, aprovado em 9 de março de 2010, no Brasil, “Antes, a prisão baseava-se mais na idéia de castigo do que de correção ou recuperação e no século XVIII ela vai se transformando no que é hoje, com três funções: a) punir; b) defender a sociedade isolando o malfeitor; c) corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade.”, considerando a última finalidade citada, podemos concluir que, para aquele período, a prisão era um meio de correção que se perpetua até os dias atuais. Após esse período, no século XIX houve um falecimento das práticas prisionais, tendo como argumento uma causabilidade que referia-se as medidas como “escolas de criminalidade” (Parecer

¹ Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4445&Itemid=

CNE/CEB nº 04/2010, pag. 4). No século XX, no Brasil, temos a tendência da escola constitucionalista que visava a identificação do biotipo criminoso nos indivíduos e, como o nome já demonstrada, considerava apenas aspectos biológicos, provocando o adestramento dos aspectos sociais. Atualmente, as legislações que tratam das regras dentro do sistema penitenciário, levam em consideração os direitos do indivíduo, dentre ele, no qual iremos nos ater, o direito a instrução e o direito as atividades relativas as ciências, tecnologias, artes, etc.(Parecer CNE/CEB nº 4/2010, pag. 8), ou seja, atividades que estimulam e formam o indivíduo para a sociedade.

– A educação no sistema penitenciário brasileiro

A Declaração de Hamburgo, de 1997, apresenta a educação de jovens e adultos como aquela que “engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionado-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (In: Romão & Gadotti, 2007, p.128). Esse entendimento nos faz refletir sobre as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do público em pauta, a fim de construir uma aprendizagem - não apenas um conhecimento -consolidada, que promove o indivíduo como ser com participação efetiva na sociedade, engajado nas tarefas de seu tempo e, parafraseando Gadotti (1996), um indivíduo voltado para realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e de apreensão do seu papel histórico.

O Ministério da educação em relação a Educação em Prisões determina como objetivo principal desta “Apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.”, por meio das ações: Elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas prisões; Oferta de formação continuada para Diretores de estabelecimentos penais, Agentes Penitenciários e Professores; Aquisição de acervo bibliográfico. Com base nos dados, fatos e estudos de casos, entre outros documentos de ordem pública, nota-se que a educação não deixa de ser oferecida em hipótese alguma, considerando que esta oferta é obrigatória por lei, conforme Artº 17 da Lei de Execução Penal, de 1984. As práticas de ensino-aprendizagem contemplam a “educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior”, de acordo com o Decreto 7.626/2011. No relatório de reincidência criminal do IPEA, de 2015, em 2012, 93,63% da população carcerária do estado não tinham chegado a concluir o ensino fundamental. Eram 23,05% analfabetos, 14,94% alfabetizados e 45,63% com ensino fundamental incompleto. De acordo com Scoz (1996, p. 29 e 30):

“A aprendizagem depende: da articulação de fatores internos e externos ao sujeito (os internos referem-se ao funcionamento do corpo como um instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações); do organismo: a infra-estrutura que leva o indivíduo a registrar, gravar, reconhecer tudo que o cerca através dos sistemas sensoriais, permitindo regular o funcionamento total; do desejo; entendido como o que se refere às estruturas inconscientes, representa o motor da aprendizagem e deve ser trabalhada a partir da relação que com ela estabelece; das estruturas cognitivas, representando aquilo que está na base da inteligência, considerando-se os níveis de pensamento propostos por Piaget, da dinâmica do comportamento, que diz respeito à realidade que o cerca. Os fatores externos são aqueles que dependem das condições do meio que circunda o indivíduo.”

O documento que dispõe das diretrizes da educação de jovens e adultos no sistema penitenciário é a resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, considerando as Conferências Internacionais de Educação de Adultos; o Projeto “Educando para a liberdade” do Ministério da educação e da justiça em parceria com a UNESCO. Desde 30 de junho de 2011, temos também a Lei 12.433, que garante a remissão da pena, dos indivíduos em questão, por estudo, seguindo a mesma proporcionalidade da remissão por trabalho, de que a cada três dias de estudo diminui-se um dia de pena. Cada estado possui o seu plano estadual de educação para os sistemas penitenciários, as secretarias de educação de alguns estados brasileiros, operam com salas de aulas dentro dos presídios. Como exemplo, citamos a SEDUC (Secretaria de educação do Ceará) que conta com 52 salas de aulas em 50 unidades prisionais e a Secretaria de educação e esportes de São Paulo, dentro do plano estadual de educação para pessoas privadas de liberdade, na resolução conjunta nº 01, de 25/11/2021, com ênfase na continuidade da educação de jovens e adultos, bem como em educação básica, nos dois níveis contemplados por esta.

A Organização das nações unidas (ONU)¹, publicou as Regras mínimas para tratamento de reclusos (regras de Nelson Mandela) afirma que “a educação e analfabetos e jovens reclusos será obrigatória” (Regra 104, pag. 32) e ainda afirma a importância da integração ao sistema educacional do país para que os indivíduos possam prosseguir com os estudos após a libertação. Nesse documento também é relatado a obrigatoriedade do oferecimento da educação, formação profissional e trabalho pelas administrações prisionais (Regra 4, pag. 4). O documento também traz em suas regras, diversas vezes, a importância do resgate da reabilitação social por meio de uma assistência eficaz garantindo a segurança e benefícios sociais dos reclusos. A educação integral é aquela que considera o indivíduo como um ser biopsicossocial, assim, todos os aspectos do indivíduo deve ser considerado para que, em conformidade

¹ Regras mínimas das Nações Unidas de tratamento de reclusos . Disponível em: [Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos \(Regras de Nelson Mandela\) \(unodc.org\)](https://www.unodc.org/unodc/en/treaties/instruments/minimum-rules-nelson-mandela.html)

com o artigo terceiro e inciso primeiro do Decreto 7.626/2011 a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;” seja efetivada.

A educação, por sua vez, possui íntima relação com o processo de aprendizagem e este depende de um conjunto de fatores biopsicossociais. Sabe-se que alimentação são essenciais para um processo de aprendizagem capaz de construir novos conhecimentos, pois existem vitaminas fundamentais no fortalecimento da memória operacional e eidética, bem como para atenção e foco e isso pode ser um fator relevante, pois de acordo com a pesquisa do IPEA (2015) revela algumas informações importantes acerca da saúde e ambiente do sistema penitenciário, que devem ser consideradas nessa análise, em entrevista com agentes penitenciários, sendo relatadas que “o preso pode ficar várias horas sem alimentação”; em relação a medicação “às vezes, a família é acionada para contribuir quando falta uma medicação ou um exame irá demorar muito pelo SUS; quando tem condições,(...)”; além da área de saúde mental, um dos agentes entrevistados relata que “O preso chega aqui muito viciado. E é muito complicado esse “desmame” da droga. O indivíduo em condições de ex ou atual dependente químico, possui dificuldades fisiológicas no processo de aprendizagem que faz-se necessário a atuação de quipe multidisciplinar para que o mesmo consiga estabelecer padrões de aprendizagem capazes de construir conhecimento com base no plano de educação proposto pela União, porém na pesquisa do IPEA (2015) relata-se ainda que o “atendimento psiquiátrico tem que ser repensado, porque ele sai do vício da droga ilícita para o vício de uma droga lícita. A quantidade de psicotrópicos prescritos que a gente compra aqui é uma coisa absurda.”, colocando assim o processo de ensino-aprendizagem em comprometimento, considerando os efeitos colaterais para o comportamento biológico e social do indivíduo.

A questão do nível de escolaridade também é levantada em entrevista, revelando que “Uma das dificuldades para a oferta de cursos é a questão da escolaridade. Os cursos do Senai exigem uma escolaridade mínima que poucos têm. Mais de 83% da população carcerária não têm o ensino fundamental completo e muitos destes são analfabetos”. Em relação ao ambiente alguns entrevistados ainda relatam que “A logística das unidades não permite que ofertemos mais que três horas por dia de aula, por causa dos horários das outras atividades na cadeia (...)”. Frente a este último relato de ambientação, o Decreto 7.626/2011 determina que haja “adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais” (Art. 9º, inciso 3º). O ambiente no sistema prisional não favore o processo de aprendizagem, pois, como afirma Gonzaga e Moreira (2021), são “espaços escuros, pouco ventilados e totalmente propícios à disseminação de doenças. Assim, todos esses fatores influenciam negativamente na psicologia emocional dos detentos que, ao serem libertos, consequentemente, voltam à sociedade, cometem crimes, colocando novamente a sociedade como vítima, tornando, de fato, em um ciclo vicioso.”. Além do

ambiente, temos a superlotação como um impeditivo na aprendizagem, pois estar em uma cela “com dezoito pessoas, é muito difícil. (...). Você não anda, quando eu tenho um livro para ler, se você levantar para ir ao banheiro, não tem lugar para sentar (Preso em unidade comum)”, (IPEA, 2015).

Os dados do Infopen (2016), dentre as pessoas em privação de liberdade revelam que 2.035 pessoas em todo o sistema estão em condição de deficiência intelectual, enquanto 1.637 são Pessoas com Deficiência física. Dentro da primeira categoria é discriminado como “Pessoas com deficiência intelectual: apresentam limitações no funcionamento mental, afetando tarefas de comunicação, cuidados pessoais, relacionamento social, segurança, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.”. No Decreto 7.626/2011 não há nenhum artigo ou inciso abordando a nível de união a questão da educação especial no sistema penitenciário. Bem como, os dados não apresentam diferenciação da deficiência intelectual, não sendo possível identificar questões específicas, como tipos de transtornos e níveis destes, para a construção de um programa de ensino-aprendizagem coerente ao indivíduo.

2.4 – Metodologia

A metodologia desse artigo é a pesquisa teórica documental, a fim de refletir sobre as estatísticas e aspectos sociopolíticos que se articulam com a educação de jovens e adultos no sistema penitenciário. Sendo utilizadas as amostragens, dados e fatos apresentados nos documentos pesquisados junto as fontes governamentais da união; a aprendizagem do indivíduo em privatização de liberdade na sociedade, tais como métodos utilizados em tais práticas e seus resultados, com a abordagem dos estilos de aprendizagem heutagógicos e andragógicos, aplicáveis aos educandos em questão, com a finalidade de torná-los contribuintes com o desenvolvimento da sociedade e da sustentabilidade econômica do país.

Considerando: 1) os critérios de seleção e a localização das fontes de informação: Scielo; Capes; Dspace doctum; sites legislativos da União, como Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de políticas penais, Departamento penitenciário nacional, Governo federal, Levantamento nacional de informações penitenciárias, Instituto de pesquisa econômica aplicada; Youtube; Google; Bing e a bibliografia já citada na introdução desse trabalho. 2) os métodos e técnicas utilizados para a coleta de dados: pesquisas e artigos científicos em base de dados específicas de publicação e em bibliografias de base fundamentológicas, dentro do período de 2016 a 2023. Utilizando para a pesquisa as seguintes palavras: Educação no sistema penitenciário; Educação de jovens e adultos no sistema penitenciário; Neuroarquitetura no sistema penitenciário; Ambiente e aprendizagem; Aprendizagem no

sistema penitenciário; Alimentação e aprendizagem; Relatos da educação no sistema penitenciário; Estudar no sistema penitenciário.

A pesquisa tem cunho qualitativo, tendo que em vista que esta “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2014). Estando o trabalho pautado em descrições, apresentações de dados, comparações e interpretações, visando compreender a totalidade da educação de jovens e adultos no sistema penitenciário, trazendo a interpretação dos eventos apresentados, coleta de dados sem instrumentos formais, apresentação de variáveis que não se apresentam de forma clara e fundamentada, utilização de relacionamento entre contextos mais amplos (aprendizagem) com contextos particulares (ressocialização) a partir das estatísticas.

Discussões

Cada indivíduo possui um processo de aprendizagem único que deve ser respeitado, porém para que este aconteça é necessário condições biopsicossociais adequadas. As estatísticas apresentadas, são relevantes, porém apresentam algumas deficiências em termos de detalhes que podem ser relevantes para a educação, considerando dentro desta o processo de aprendizagem do indivíduo como principal instrumento de ressocialização, sendo assim, a educação de jovens e adultos no sistema prisional fica comprometida, bem como a educação profissional, tecnológica e superior, instituídas pelo Decreto nº 7.626.

Notamos que as estatísticas não especificam na categoria PcD (Pessoas com Deficiência), citando apenas que são pessoas com deficiência intelectual que “apresentam limitações no funcionamento mental, afetando tarefas de comunicação, cuidados pessoais, relacionamento social, segurança, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho” (INFOPEN, 2021). Os relatórios não apresentam as PcD separadas de quem possui algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como está no artigo 59, da Lei nº 9.394, que estabelece diretrizes e bases da educação. Essa especificação nas estatísticas é de grande valia para a educação e, consequentemente, para a aprendizagem do indivíduo dentro dos quatro contextos educacionais propostos pelo Decreto nº 7.626, pois tendo a classificação dos indivíduos dentro da educação especial, pode-se desenvolver estratégias mais efetivas para o desenvolvimento desses jovens e adultos, em vista da ressocialização destes.

Quando falamos em educação profissional, notamos em todas as pesquisas analisadas que há a oferta em termos educacionais e há oferta de trabalho, porém nas entrevistas realizadas pelo IPEA (2015) relata-se que há falta de parcerias com empresas, o que dificulta a oferta de trabalho para todos, acabando por terem que afunilar o processo seletivo para os que desejam trabalhar. Nessa mesma pesquisa analisada um dos agentes afirma que “A partir do momento que ele sai do sistema, eu não tenho mais nada para oferecer a ele. (...). A minha maior dor de cabeça é esta: dizer que ele vai perder o trabalho porque já cumpriu a pena. (...) Enquanto está preso tem trabalho e de repente, quando ele deixa de ser preso, não tem mais. (...)”, o que pode-se concluir que ainda que o indivíduo possua a profissionalização ou até mesmo o ensino superior, há a ausência de continuidade, interrompendo a ressocialização do indivíduo e, muitas vezes, fazendo-o retornar ao contexto da criminalidade. Não foram encontrados artigos que articulassem o processo de educação com o trabalho, é importante trazermos que o trabalho é um ambiente educativo que deve promover uma aprendizagem andragógica; pois o emprego é “meio indispensável e mais adequado de promover a dignidade do homem em sociedade.” (Montenegro, 2010).

Sabe-se que há uma cobrança por parte da sociedade não carcerária, civis que exercem seus deveres enquanto cidadãos em todos os aspectos exigidos pelas legislações vigentes, sobre a segurança pública e sobre ao investimento financeiro, por isso, é importante trazermos a educação integrada para os indivíduos em situação prisional, com olhar inclusivo e prospecção de continuidade educacional. Isso afeta a economia do país, pois se a economia do país vai bem, as prisões tendem a ter menos pessoas; revelando que quanto mais desigual é uma sociedade maior o número de excluídos e de pessoas encarceradas (Andrade; Ueliton Santos; Ferreira, Fábio Félix. 2014), o que nos faz concluir que o aspecto sociopolítico tem responsabilidade nesse processo de ressocialização das pessoas em regime de privação de liberdade. Sem trazer generalizações em relação a sociedade, mas sabemos que há um grupo na sociedade que se opõe a ressocialização por não acreditar na mudança dos presos e presas. Há ainda um grupo que acredita que a classe trabalhadora sustenta o sistema penitenciário sem ver retorno deste, pois os indivíduos que usufruem deste sistema são “causas perdidas” ou ditos como aqueles que “não querem trabalhar”. Ainda temos a situação de que a realidade de alguns sistemas públicos, em especial os de saúde, são precárias em muitas regiões do Brasil, então “(...) os reeducandos hoje têm assistência que muitas vezes os cidadãos extramuros não têm. Um paciente até disse: “aqui tá melhor que lá fora, que lá fora eu não ia conseguir um atendimento desses” (IPEA, 2015). Isso prova que não somente as políticas referente ao sistema penitenciário estão com lacunas, mas a nossa base constitutiva está em falta, pois o indivíduo sofre a exclusão e a ausência de atendimento a necessidades básicas, antes de chegar ao sistema penitenciário; gerando um ciclo de desigualdade social e, consequentemente, aumentando o índice de criminalidade.

Foram analisados os planos estaduais de educação no sistema prisional de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná. Todos os planos em geral seguem um padrão, com as especificações do seu respectivo estado de acordo com os tipos de sistemas penitenciários presentes no território. Observamos ainda que todos oferecem salas de aula, espaços de leitura, orientações de como manusear materiais, etc; entretando, como já visto anteriormente na pesquisa do IPEA (2015) os ambientes das prisões não apresentam condições que favoreçam um processo de aprendizagem adequado, bem como alimentação adequada. Além disso, muitos desses indivíduos – não todos, pois sabemos que temos pessoas de todas as classes no sistema prisional - já vêm de um histórico de abstinência desses itens essenciais, por viverem em ambientes de extrema vulnerabilidade social e não possuírem uma alimentação básica de qualidade, em decorrência da baixa renda. E, considerando que nossa legislação preza por formar indivíduos não somente alfabetizados, mas plenamente alfabetizados, ou seja, capaz de interpretar textos com reflexão crítica e argumentativa, o exercício da leitura é de alta relevância na aprendizagem fazendo-os regredir na alfabetização e, conseqüentemente, na contribuição da sustentabilidade socioeconômica do país, conforme nos ensina Gadotti (1996, p. 38):

“Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. (...). A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo”.

Todos esses fatores analisados contribuem para o declínio da educação integral dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. São muitos os fatores envolvidos a serem discutidos, pois estamos falando de ressocialização de indivíduo por meio da educação e isso envolve não somente as políticas educacionais, mas todas as demais: saúde, segurança, estrutura, etc., uma vez que estamos falando de pessoas biopsicossociais. Trata-se de uma educação que alcance não somente o letramento, porque “a escola é capaz de atuar como alavanca de transformação social ” (FREIRE, 1991). No caso, aqui, a escola é o sistema prisional.

Conclusão

Concluimos que a educação especial para jovens e adultos no sistema prisional brasileiro possui fragilidades nos âmbitos da educação especial, arquitetônico e nutricional, bem como estabelecimento de programas de geração de renda mais efetivos e condizentes a realidade dos presos e presas, sendo estes fatores de alta relevância para o processo de aprendizagem dos indivíduos em questão de maneira integral, contribuindo para o desenvolvimento deste como ser biopsicossocial, capaz e contribuir com a sociedade e

com a sustentabilidade econômica. Assim, teremos uma mudança de mentalidade e uma transformação social, com baixa na desigualdade social e, conseqüentemente, com queda no índice de criminalidade.

Faz-se necessárias adequações que considerem a diversidade, equidade e inclusão – em todos os aspectos - presente no sistema prisional, considerando e uma educação como um fazer educativo que dê respostas as dúvidas, que atenda as necessidades dos indivíduos (Gadotti, 2021) sempre, como diz Paulo Freire, “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Banco Nacional de monitoramento de prisões 2.0. 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/>. Acesso em: 09/2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Calculando custos prisionais [recurso eletrônico]: panorama nacional e avanços necessários / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Departamento Penitenciário Nacional; coordenação de Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília : Conselho Nacional de Justiça, 2021.
- BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa econômica aplicada. Reincidência criminal no Brasil – Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de execução penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em 10/2023.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Plano estratégico de educação no âmbito do Sistema Prisional. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos/ Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de diretrizes e bases da educação, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), acesso em 06/2023.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir, história da violência nas prisões. 27ª edição. Vozes, 1987. Petrópolis-RJ, Brasil.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta. 12ª edição. Editora Cortez, 2021. São Paulo-SP, Brasil.
- FREIRE, Paulo. Conceituación. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974. _____. Pedagogia da esperança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar entre as grades. EdUFSCAR, 2007. São Carlos-SP, Brasil.
- SCOZ, B. Psicopedagogia e Realidade Escolar. Campinas: Vozes, 1996.
- RANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Revista Brasileira de educação, v. 12, nº 34; Jan/Abr. 2007. Pag. 81-92.
- USA. US. Department of Justice. Office of Justice Programs. HARLOW, Caroline Wolf, Ph.D. Bureau of Justice Statistics – Special Report. Education and Correctional Populations. January, 2003, NCJ 195670.
- UNITED KINGDOM. Ministry of Justice Analytical Series. Evaluation of prisoner learning – Initial

impacts and delivery. Ipsos MORI Social Research Institute; Sheffield Hallam University; London Economics. London, 2018. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/organisations/ministry-of-justice/about/research>. Acesso em: 11/2022.

SHICHOR, David. The corporate context of private prisons. *Crime, Law and Social Change*, v. 20, n. 2, p. 113-138, 1993.

WPB, World Prison Brief. Highest to Lowest – Prison Population Rate. Disponível em: [Highest to Lowest - Prison Population Rate | World Prison Brief \(prisonstudies.org\)](https://www.prisonstudies.org/). Acesso em 03/2023.

MOREIRA, Franciane Rodrigues Gonzaga; GONZAGA, Flávia Gaio. APAC Linhares: conceitos da neurociência aplicados à arquitetura prisional. Rede de Ensino Doctum – Unidade Juiz de Fora, Campus Dom Orione, 2021. Disponível em: [https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3692/1/Franciane Moreira.pdf](https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3692/1/Franciane%20Moreira.pdf). Acesso em 06/2023.

Arch Daily. Espaços de aprendizagem: a arquitetura como ferramenta de ensino. Disponível em: [Espaços de aprendizagem: a arquitetura como ferramenta de ensino | ArchDaily Brasil](https://www.archdaily.com/br/brasil/estudo-de-casos/espacos-de-aprendizagem-a-arquitetura-como-ferramenta-de-ensino). Acesso em 06/2023.

CARVALHO, Nathalya Meira. JUS.com.br. A arquitetura prisional brasileira e a eficácia na ressocialização do indivíduo. 15/11/2016 às 10:15. Disponível em: [Arquitetura prisional: efeito na ressocialização do preso - Jus.com.br | Jus Navigandi](https://jus.com.br/artigos/34444/arquitetura-prisional-efeito-na-ressocializacao-do-preso). Acesso em 06/2023.

VERNAGLIA, Taís Verônica C. Pesquisa Qualitativa. Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [Microsoft PowerPoint - Pesquisa Qualitativa.pptx \(capes.gov.br\)](https://repositorio.ufes.br/bitstream/handle/1806/10000/1/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Pesquisa%20Qualitativa.pptx). Acesso em 06/2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

LIMA, Ana Carolina da Silva. Alimentação para melhorar a aprendizagem. Disponível em: [Alimentação para melhorar a aprendizagem.pdf \(ufg.br\)](https://repositorio.ufg.br/bitstream/handle/1806/10000/1/Alimentacao%20para%20melhorar%20a%20aprendizagem.pdf). Acesso em 06/2023.

MONTENEGRO, Andréa. Tutela do emprego como instrumento de promoção da dignidade do trabalhador. João Pessoa-PB, 2010. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: [2 TRABALHO E DIGNIDADE: CONVERGÊNCIAS E CONTRAPOSIÇÕES \(ufpb.br\)](https://repositorio.ufpb.br/bitstream/handle/1806/10000/1/2%20TRABALHO%20E%20DIGNIDADE%20CONVERGENCIAS%20E%20CONTRAPOSICOES.pdf). Acesso em: 06/2023.

UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE CONCEITOS FINANCEIROS EMPRESARIAIS: O CASO DO CURSO “IMERSÃO AO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO” NO IFMS

Bruno Delmondes Xavier¹

RESUMO

O curso *Imersão ao Contexto do Empreendedorismo* (ICE), desenvolvido durante o Mestrado ProfEPT/IFMS no ano de 2021, teve por objetivo complementar as formações dos estudantes do Ensino Médio Integrado em Educação para o Empreendedorismo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Dentre os diversos temas abordados, os conceitos financeiros foram os que mais apresentaram intervenções e interações dos alunos durante o curso. Diante da dificuldade de assimilação esboçada, propomos nesse recorte de pesquisa discutir a importância de um produto educacional que contribua para a apreensão dos conceitos introdutórios de finanças empresariais. Mesmo com o desafio de explicar as curvas exponenciais dos juros compostos, planejar receitas e custos da produção em ambiente simulado, a ferramenta *Plano de Negócios* trouxe relevante melhoria na qualidade didática do curso, sendo possível detectar indícios de aprendizagem dos alunos adolescentes e adultos em suas entregas personalizadas.

Palavras-chave: Conceitos Financeiros; Vigotski; Empreendedorismo; ProfEPT; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O curso “Imersão ao Contexto do Empreendedorismo” (ICE)² é um produto educacional criado e aplicado durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) entre os meses de junho e julho de 2021, com proposta de um itinerário formativo voltado aos temas do empreendedorismo para alunos do Ensino Médio Integrado do instituto. Naquela oportunidade, em virtude da pandemia do coronavírus, o curso foi integralmente aplicado em formato não presencial, síncrono, com tecnologias de videoconferência, que permitiram interações simultâneas e registros sistemáticos.

Entre os conteúdos teóricos, articulamos a prática pela ferramenta *Plano de Negócios* em formato de planilha do software *Microsoft Excel*®, a qual formatamos cuidadosamente para que os alunos não precisassem se preocupar com as fórmulas, cálculos e aparatos estéticos das ideias simuladas de negócio. Preocupamo-nos em articular os conteúdos à ferramenta, de forma que o aprendizado fosse testado no preenchimento dos dados do negócio imaginado. A pesquisa atrelada ao produto teve por objetivo investigar indícios de aprendizagem e conexões histórico-culturais dos cinco alunos, os quais dois deles eram adolescentes estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMS e três adultos: um

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT – IFMS, doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). E-mail: profbrunoxavier@gmail.com

² O produto educacional está disponível no endereço eletrônico https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11218056# (acesso em 02/10/2023).

estudante do ensino superior, um servidor do quadro técnico e uma advogada, também estudante do curso de línguas da instituição. Toda intervenção da pesquisa foi submetida e aprovada sob critérios de autorização submetidos na Plataforma Brasil e avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro CAAE número 39378320.7.0000.8030 e parecer número 4.548.537.

Tal investigação partiu da hipótese em se obter resultados de aprendizagem por meio de ferramentas que pudessem ser utilizadas como guia no desenvolvimento. Ao tempo em que fossem trabalhados os conceitos teóricos, a ferramenta *Plano de Negócios* auxiliaria na didática. Ao serem questionados depois dos seis encontros, os alunos opinaram positivamente, dizendo que a ferramenta eletrônica trouxe mais engajamento e satisfação nas aulas, diferentemente das aulas expositivas as quais estavam acostumados. Porém, nas aulas dedicadas aos conceitos financeiros empresariais do curso, vimos que houve mais retomadas, esclarecimentos de dúvidas e pontos de pausa e interação mais intensa que o andamento normal das atividades. Na ocasião da pesquisa, entendemos que a carência de um letramento ou a falta de uma formação anterior acerca dos conceitos financeiros foram as causas mais prováveis que tornaram desafiadora tal comportamento dos alunos.

Dentre algumas conclusões registradas na dissertação (XAVIER, 2021), sugerimos maior tempo de trabalho de conceitos financeiros para estudantes do Ensino Médio. Pois, diferente das relações sociais dos adultos, os adolescentes não possuíam vivências laborais, experiências de vida, relações familiares e de consumo que se entrelaçariam aos conceitos sistematizados a ponto de fazer dos conceitos do cotidiano um relevante ponto de partida do aprendizado.

Diante disso, trazemos por meio desse recorte de pesquisa uma discussão sobre a importância de se articular o ensino de conceitos financeiros por meio de um produto educacional que traga dinâmica ilustrada com infográficos, tabelas formatadas e formatos esteticamente agradáveis para um assunto tão desafiador como as finanças de uma empresa, mesmo que trabalhado em formato eletrônico simulado. Tal elaboração foi articulada com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski¹ (2001, 2001, 2014), a qual dá ênfase no ser social como ponto de partida decisivo no aprendizado com os adultos e com os pares mais capazes, sob a perspectiva de que o aprendizado da criança e seu desenvolvimento devem ser combinados com o seu nível real de desenvolvimento.

O PRODUTO EDUCACIONAL *ICE* E A FERRAMENTA *PLANO DE NEGÓCIOS*

¹ Apesar das diferentes escritas do nome do autor (Vygotsky, Vigotski, Vigotskii), adotamos essa forma para referenciá-lo.

O curso foi organizado em seis encontros, seguindo a estrutura do produto educacional, trabalhando pedagogicamente os seguintes assuntos no contexto teórico, alinhado à ferramenta *Plano de Negócios*: 1) Empreendedorismo e Inovação 2) Mercado, Estado, Indivíduo e Sociedade; 3) O Plano de Negócios; 4) Produtos e Persona; 5) Funil de Vendas 6) Fornecedores e Parceiros; 7) Concorrentes; 8) Análise S.W.O.T; 9) Ciclo de Vida dos Produtos e Matriz *Ansoff*; 10) Missão, Visão e Valores; 11) Investimentos Pré-Operacionais; 12) Estrutura Produtiva; 13) Pessoas e; 14) Demonstração de Resultados.

Nota-se que do tópico 11 em diante, os conceitos financeiros são parte estruturante do produto educacional. Ao iniciar a aplicação dos conceitos financeiros, os alunos à primeira vista estranharam os esboços, por conta dos termos em língua estrangeira e também pela falta de familiaridade. Em seguida, partimos para as explicações simplificadas dos signos, com exemplos ilustrativos. Tal abordagem foi resultado de um atento olhar aos níveis de desenvolvimento real e às possibilidades de aprendizado, uma vez que, de forma geral, as temáticas da Educação para o Empreendedorismo não são trabalhadas em disciplinas propedêuticas do Ensino Médio. Esses temas geralmente são tratados em graduações das ciências sociais aplicadas como as Ciências Contábeis, Administração, Processos Gerenciais, Economia, Finanças.

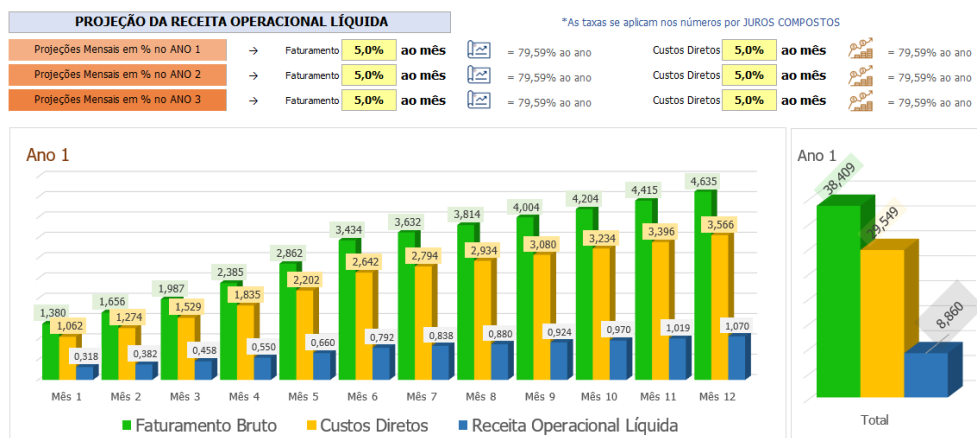
O ponto de partida teórico, em relação ao olhar atento às possibilidades de aprendizado, foi traçado à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski. Esse teórico marxista do início do século XIX postulou, sob uma perspectiva materialista histórica e dialética nas relações entre desenvolvimento, linguagem e pensamento da criança, que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 25). Pela linguagem, os símbolos ou sinais indicativos semióticos – os signos - são articulados como um meio externo, uma mediação instrumental, que parte da relação do homem com o meio e com o outro, de modo a assimilar seu comportamento do externo para o interno, de fora para dentro (VIGOTSKI, 2001). Para o ser humano, a comunicação pela linguagem, pela fala, escrita e outros instrumentos vão organizando a atividade humana, sob um processo evolutivo que dará domínio do comportamento e do próprio meio.

Outro conceito vigotskiano adotado na confecção deste produto educacional foi a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP): aquela que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Enquanto o *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) é o nível que a criança possui funções de desenvolvimento mentais amadurecidas, a ZDP é aquele nível que a criança

ainda não consegue solucionar problemas autonomamente, mas pode realiza-la com a ajuda de adultos ou pares capazes. Assim, com uma relação dialética com o passado, o desenvolvimento de uma nova função psíquica superior emerge com a superação do passado no presente por incorporação e, por consequência, iminentes implicações para o futuro.

Nossa postura foi, previamente, investigar o nível de desenvolvimento real dos alunos antes de elaborar qualquer intervenção, para explorar melhor as potencialidades para a internalização dos conhecimentos financeiros sistematizados. Como estávamos diante de alunos adolescentes e adultos, a tarefa de alinhar os entendimentos dos conceitos foi mais desafiadora sob a perspectiva dos adolescentes. Oportunamente, articulamos o conceito do dinheiro no tempo e sua evolução da curva de juros da inflação e do aumento de preços, das variações em relação à moeda estrangeira, bem como as diferenças entre juros simples e compostos, por meio de infográficos conforme a Figura 1:

Figura 1 – Projeção da receita operacional de um aluno do curso ICE.



Fonte: plano de negócios de um aluno do curso ICE (XAVIER, 2021).

A adequação do produto educacional com infográficos, como esboçado na Figura 1, deu-nos um ganho de tempo e facilitação para a assimilação dos conteúdos que abordavam a curva de juros e evolução dos resultados financeiros no tempo. Os conceitos contábeis de faturamento bruto, custos diretos e receitas também foram satisfatoriamente apropriados pelos alunos, no nível introdutório. As formas de demonstrar em quantidade de produtos, projeção unitária e financeira no decorrer de um tempo auxilia o tomador de decisão a analisar o modelo de negócio pelo custo-volume-lucro. Ao separar os custos e despesas fixas das variáveis, é possível precificar melhor seus produtos, tomar decisões acertadas de produção e compras de insumos (GARRISON; NOREEN; BREWER, 2013).

Da forma que víamos o desenvolvimento dos alunos nesta etapa final do curso, preocupávamos com os aspectos de afetividade e vontade em realizar o preenchimento do plano de negócios. Naquela ocasião, nosso objetivo era fazer com que a entrega do plano preenchido, até então estabelecido como material de avaliação do aprendizado dos alunos, fosse realizado no prazo e minimamente elaborado para possibilitar a atribuição de conceito.

Há certos pesos e medidas que a cultura atribui aos aspectos qualitativos dos signos e seus significados. Por exemplo, há culturas que, ao avistar a serpente na estrada, prevalece o medo diante do animal que sequer oferece ameaças. Mas, em outras culturas, há um comportamento de respeito para com a natureza, a partir da consciência dos riscos da interação com o animal. O caráter social do sentimento e das emoções (medo e respeito) está ligado ao aspecto qualitativo do signo o qual se internalizou (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Considerávamos arriscado o fato de que os conceitos financeiros fossem relacionados a algo muito difícil e inalcançável para os alunos. Por isso, no fim da quarta aula, replanejamos a rota e ocupamos a quinta aula para tratarmos somente dos conceitos financeiros do plano de negócios, dirimindo as dúvidas, ilustrando os exemplos com a articulação do *Plano de Negócios*.

Entendemos a fundamental importância do olhar cuidadoso aos níveis de desenvolvimento real dos estudantes. Pois, de fato, tínhamos a hipótese de detectarmos algumas dificuldades na compreensão de conceitos novos por parte dos participantes, em virtude da novidade ou da tecnicidade dos signos. Com essa aula adicional, as explicações e exemplificações acabaram por solucionar as eventuais dúvidas nos aspectos introdutórios dos conceitos financeiros do plano de negócios.

Na posição de pesquisador e docente da formação, passamos a dialogar com os resultados das ideias de negócio, cada aluno com seu plano de negócios. Questionamos as delimitações do que estava sendo projetado e, por fim, víamos a incorporação dos conceitos financeiros de forma introdutória, materializada na entrega da atividade. Em certas ocasiões, via-se nos discursos dos alunos uma retomada de memórias e ensinamentos dos pais quanto ao encarecimento dos juros bancários, coerentemente aplicado às suas ideias empreendedoras.

Em outro caso, o exercício de se planejar uma iniciativa empreendedora havia extrapolado o ambiente simulado. Era um aluno adulto que viu no empreendimento inicial de sua irmã uma oportunidade de coletar os dados e vivências do ente familiar e exercitar com os dados e situações reais daquele cotidiano. A Figura 2 demonstra como foi justificada tal escolha no Plano de Negócios personalizado:

Figura 2 – Resumo executivo do Plano de Negócios de um aluno adulto.

Segmento	Cama, mesa e banho
Resumo Executivo	O negócio surgiu de uma oportunidade de parceria. Onde o representante de vendas, nos repassaria sem a necessidade de criar um estoque inicial. Entretanto, essa estratégia nos gera um menor para que o preço seja compatível com o mercado. Mas, o que nos fez decidir por esse negócio foi o fato do risco ser pequeno para iniciar a empresa e nos proporcionar um período de aprendizado sem risco de prejuízos. Trata-se de uma loja virtual, que revende produtos de cama, mesa, banho e artigos de decoração de casa.

Fonte: plano de negócios de um aluno adulto do curso ICE (XAVIER, 2021).

Para Oliveira e Lima (2017), a ampliação da experiência e vivência dos alunos, do ambiente escolar com elementos da realidade, torna a imaginação mais fecunda e, por consequência, mais rica a criatividade. Neste caso, supomos que a imaginação e criatividade foi enriquecida e materializada no plano de negócios em função da conjunção afetiva e emocional daquilo que fora aplicado à realidade de um familiar. Com isso, houve maior coerência com a realidade concreta, em face de da inserção dos dados reais e atualizados na ferramenta.

Constatamos que assuntos de finanças foram os mais desafiadores aos participantes, por conta da ausência de formação de conceitos anteriores, sejam sistematizados ou não. Sabemos que na educação propedêutica há carência destes assuntos. O estudante vai tomar conhecimento na curva de juros compostos, da matemática financeira e seus conceitos mais aplicados à realidade somente nos anos finais do ensino médio, quando assim acontece. Mas, o produto educacional formatado com projeções numéricas exponenciais, esteticamente agradáveis no manuseio e visualização, facilitaram a internalização de conceitos, conforme a proposição do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do produto educacional ICE ter sido desenvolvido e aplicado em aulas não presenciais, é perfeitamente possível sua adaptação para o formato presencial ou até mesmo da forma híbrida. É importante para o docente que, ao propor uma formação de conceitos financeiros que raramente se encontra um amadurecimento conceitual anterior, é crucial a observação do *Nível Real de Desenvolvimento* e da *Zona de Desenvolvimento Proximal* dos alunos. Há possibilidades da exposição de diversos conceitos cotidianos por parte dos alunos que possam trazer compreensões incorretas, mas, que foi internalizado a

partir da compreensão de um senso comum. Nesse sentido, sugerimos intervenções para a correta apropriação do conceito sistematizado.

O produto educacional foi planejado em uma ordem evolutiva de temas, finalizando com a parte financeira. Consideramos sistematicamente o contexto situacional dos estudantes na articulação das aulas e as readaptações fizeram parte do percurso, sendo de grande importância para a melhoria da qualidade didática da proposta, mediante as mudanças reconhecidas positivamente pelos próprios alunos.

Além da possibilidade que os alunos participantes tiveram em aprender algo que pudesse despertar interesses na carreira profissional, puderam se apropriar de alguns assuntos acerca do funcionamento básico de empresas, do gerenciamento básico no início de um negócio, como é tomar decisão quando se é dono de um empreendimento, as considerações de risco e retorno empresariais. Dessa forma, entendemos que o produto educacional, no que se refere aos conceitos financeiros introdutórios de uma iniciativa empresarial, atendeu às expectativas planejadas pelo pesquisador e superou as expectativas dos alunos, mediante o contexto pandêmico da época e das costumeiras aulas expositivas por videoconferência.

REFERÊNCIAS

- GARRISON, Ray H.; NOREEN, Eric W.; BREWER, Peter C. Contabilidade Gerencial. 14ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.
- MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647–657, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt>.
- OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1399–1419, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/T38MhGkwn35JLT33Zhct4Cr/>.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e Criatividade na Infância*. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Atibaia: Ridendo Castigat Mores, 2001. v. 1
- XAVIER, Bruno Delmondes. *IMERSÃO AO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO SUBSIDIADO POR UM JOGO DE NEGÓCIOS MEDIADO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - PPG em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campo Grande, 2021.

CONCEITOS DE APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO DA VISÃO DE DAVID AUSUBEL E CARL ROGERS

Ana Carolina Barreto Pinto Caldas¹

RESUMO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos. Uma das razões fundamentais para que o desenvolvimento da aprendizagem tenha significado, é o entendimento de como acontece a absorção dos novos conhecimentos, como são entendidos, organizados e familiarizados no cérebro humano. Diante do exposto, o conceito de aprendizagem tem apresentado diversas concepções e partindo dessa ideia, o presente estudo tem como objetivo fazer uma breve reflexão dos conceitos da aprendizagem significativa envolvendo o pressuposto teórico defendido por David Ausubel e alguns princípios da aprendizagem no entendimento de Carl Rogers. Para tal, ambos os conceitos buscam promover uma compreensão profunda e rigorosa de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no indivíduo, no entanto, os conceitos apresentados abordam que essa aquisição pode acontecer de maneira distinta e diversa.

Palavras-chave: Conceitos de aprendizagem; aprendizagem significativa; princípios de aprendizagem.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: NA VISÃO DE AUSUBEL

Ausubel propôs a ideia de que a aprendizagem ocorre quando novas informações estão relacionadas a conceitos ou ideias já existentes na mente do aluno, chamadas de "subsunçores". Os subsunçores são as âncoras cognitivas que os alunos usam para integrar novas informações ao conhecimento que já possuem (FARIAS, 2022).

A estrutura cognitiva é o conjunto de conceitos e ideias que uma pessoa já possui. Para que a aprendizagem ocorra significativamente, as novas informações devem ser incorporadas de forma lógica e coerente à estrutura cognitiva existente (FARIAS, 2022).

Para tal, a aprendizagem é significativa quando se conecta com aquilo que já foi conhecido antes, ou seja, a informação se relaciona com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, em que ele chama de subsunçores, "que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto" (MOREIRA, 2010, p. 2). Fazendo com que esse novo conhecimento que está sendo apresentado seja familiar ao aprendiz (MOREIRA, 2010).

E para que isso seja possível, propõe o uso de organizadores prévios para que sirva de ponte para a nova informação e venha fortalecer os subsunçores que facilitem a construção do conhecimento posterior. Os organizadores prévios têm a intenção de facilitar aprendizagem num nível de abstração maior, em que

¹ Instituto Federal Fluminense (IFF)

o professor apresenta aos alunos os materiais iniciais antes do conteúdo a ser aprendido, ou seja, ele faz uma abordagem introdutória de maneira que o aluno consiga interligar os conhecimentos que já possui com os que precisará aprender antes de conhecer os conceitos que serão desenvolvidos posteriormente. E quando abordados no início das tarefas os organizadores demonstram-se mais eficazes, no entanto os organizadores prévios não se mostram satisfatórios quando a aprendizagem de informações não possui significado (MOREIRA; MANSINI, 2006).

Os organizadores prévios também são recomendados “quando o aprendiz não dispõe de subsunções adequados que lhe permitam atribuir significados aos novos conhecimentos” (MOREIRA, 2010, p. 11). Nesse caso o uso do organizador expositivo fará a interação do conhecimento que o aprendiz já possui e o que deveria saber, fazendo com que encontre uma familiaridade com os conceitos a serem aprendidos (MOREIRA, 2010).

Para facilitar significativamente a aprendizagem, os materiais de instrução devem ser organizados de maneira a promover a integração das novas informações aos conhecimentos prévios dos alunos. Isso pode ser feito por meio de organização lógica, exemplos claros e comparações com o que os alunos já sabem (OLIVEIRA; CARVALHO; MARIANO, 2020).

Segundo Moreira e Mansini (2006), na teoria de Ausubel, na proporção que os conceitos mais amplos são introduzidos inicialmente e em seguida são apresentados os conceitos específicos, ocorre a diferenciação progressiva, assim dizendo, “é mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas” (MOREIRA; MANSINI, 2006, p. 29). Portanto, o professor deve partir de um conceito mais amplo do conteúdo e conseqüentemente incorporar ideias mais singulares e detalhadas, de maneira que o aluno consiga diferenciá-lo do conhecimento existente.

Quando a aprendizagem ocorre de forma significativa o indivíduo é capaz de não somente fazer a diferenciação progressiva, mas de buscar as relações de semelhança e divergência dos conhecimentos novos com os já estabelecidos na sua estrutura cognitiva, que Ausubel chama de reconciliação integrativa que “é o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para esporar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes” (MOREIRA; MANSINI, 2006, p. 30).

Partindo da ideia que a aprendizagem é facilitada quando os conceitos gerais são apresentados primeiramente e em seguida os específicos, numa estrutura hierárquica de conhecimento, os mapas

conceituais trazem essa estrutura, em que conceitos mais amplos são colocados no topo englobando outros conceitos mais específicos. No qual Moreira e Mansini (2006, p. 55), esclarecem a proposta dos mapas conceituais:

Como recursos instrucionais, os mapas propostos podem ser usados para mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos que estão sendo ensinados numa única aula, numa unidade de estudo ou num curso inteiro. Eles mostram relações de subordinação e superordenação que possivelmente afetarão a aprendizagem de conceitos. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e, como tal, provavelmente facilitarão a aprendizagem dessas estruturas (FRASSON; LABURÚ; FREITAS, 2019).

É essencial para a aprendizagem significativa que ocorra duas condições. A primeira, é que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo, no qual o aprendiz precisa ter na sua estrutura cognitiva os subsunçores que consiga fazer a ancoragem com o novo material. E se o conteúdo não for revelador para o aluno ele não se sentirá motivado. A outra condição é que o estudante precisa ter predisposição a aprender, pois se a sua intenção for memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, o seu desenvolvimento será mecânico e sem significado (MOREIRA; MANSINI, 2006).

Segundo Moran (2018), quando nas atividades propostas pelos professores os alunos são motivados intimamente e encontram sentido nelas, quando suas motivações profundas são consultadas, e quando o engajamento em projetos trazem contribuições, havendo interação sobre as atividades e a forma de executá-las, a aprendizagem é mais significativa.

No entanto, se o que é aprendido não houver uma concepção prévia, isto é, algo que possa relacionar o novo conhecimento a um já existente, o cérebro tende a deixar essa aprendizagem no nível que será facilmente esquecida. Não que a aprendizagem significativa não seja por vezes esquecida, na teoria de Ausubel podem ser esquecidos, ele chama de assimilação obliteradora que é “a perda progressiva da dissociabilidade dos novos conhecimentos em relação aos conhecimentos que lhes deram significados, que serviram de ancoradouro cognitivo” (MOREIRA, 2010). Geralmente por o indivíduo não estar em contato constante com aquele conhecimento ele tende a ser esquecido, mas se mostrará significativo quando tiver em contato novamente e aprenderá de forma mais rápida e fácil, do que se esse conhecimento tivesse sido aprendido de maneira mecânica e arbitrária (MOREIRA, 2010).

O que diferencia da aprendizagem mecânica, no qual o conceito é facilmente esquecido, pois os conteúdos ficam soltos sem que haja uma conexão com conceitos relevantes da estrutura cognitiva do

estudante, de maneira que os novos conhecimentos fiquem acomodados de forma arbitrária e sem significado. Isso é comum na prática de alguns estudantes que decoram determinados conceitos e conteúdos quando antecedem as provas e exercícios e rapidamente são esquecidos, pois os conceitos não foram bem estruturados (MOREIRA, 2010).

Cintra (2012, p. 34), reforça esse processo quando diz: “o que aprendemos por obrigação, só para sermos aprovados, vamos esquecer logo, pois somos seletivos. Já aquilo que estudamos por prazer, lembraremos por muito mais tempo”. Diante disso, a aprendizagem significativa envolve uma atividade mental ativa por parte do aluno, na qual precisam pensar, relacionar, comparar e integrar as informações para que a aprendizagem seja realmente significativa (FARIAS, 2022).

ALGUNS PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ROGERS

Se para Ausubel a aprendizagem significativa depende das estruturas cognitivas do indivíduo. Rogers, traz uma visão mais humanística da aprendizagem significativa em que aprendizagem é mais centrada no aluno, e que o ensino deve ser o facilitador da auto realização, na qual a verdadeira aprendizagem é condicionada a presença de certas atitudes de quem ensina e de quem aprende. Acredita que quando o aluno constata que aquele conteúdo é importante para seus objetivos próprios, ocorre à aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999).

Para Rogers a aprendizagem se dá por uma série de princípios, dentre eles, o autor defende que o ser humano tem uma predisposição para aprender, pois tem curiosidade para descobrir o mundo que o cerca. E quando o aprendiz está em contato direto com problemas práticos, a aprendizagem se torna mais eficiente. De maneira que a aprendizagem significativa é potencializada no momento em que o aluno encontra seus próprios meios de aprender, sendo capaz de formular e decidir sobre seus problemas de maneira autônoma e convivendo com as consequências de suas escolhas (MOREIRA, 1999).

Outro princípio defendido por Rogers, é que em um ambiente favorável de apoio e compreensão, em que o aluno não sinta insegurança, nem temor, proporciona um maior desenvolvimento de aprendizagem, pois o que inibe a aprendizagem são as ameaças ao próprio ser que o ambiente exterior ocasiona no progresso do aluno acabando por retardar o seu processo de evolução. Quer dizer “quando a ameaça ao eu é reduzida ao mínimo, o indivíduo utiliza-se das oportunidades para aprender, a fim de se engrandecer” (ZIMRING, 2010, p. 109).

Assim como Ausubel, Rogers também acredita que a aprendizagem é dividida em dois tipos. Na qual o aprendiz memoriza os conteúdos que lhes são ensinados, e por não envolverem significados acabam por serem difíceis de aprender, e são esquecidos de maneira mais rápida, isto é, “uma aprendizagem desse tipo envolve apenas a mente, é uma aprendizagem que se processa “do pescoço para cima” (ZIMRING, 2010, p. 36). Outro tipo que se diferencia da memorização é a aprendizagem significativa, em que o aprendiz compreende o sentido e significado de algo. O autor considera que essa aprendizagem se dá pelo próprio aprendiz com a experimentação do mundo que vive, e por si mesmo descobre e formula o significado de algo, no qual aprende rapidamente e dificilmente esquecerá o que aprendeu, pois essa aprendizagem se deu de forma prática e é altamente significativa para o indivíduo (ZIMRING, 2010).

E na perspectiva de Rogers, o que favorece para uma aprendizagem *autoiniciada* e experiencial é a compreensão empática que o professor precisa ter com os alunos, sem julgamentos e se colocando no lugar do outro, aumentando assim a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Pois a aprendizagem só ocorrerá de fato se o ambiente e as propostas elaboradas pelo professor forem favoráveis, provocando assim alunos responsáveis que estariam estimulados a aprender (ZIMRING, 2010).

Embora existam diferenças dos conceitos de aprendizagem entre Ausubel e Rogers, os autores abordam algumas características em comum, como ocorre o processo de aprendizagem e de memorização e o papel do professor nesse processo de aprendizagem, como descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Características em comum de Ausubel e Rogers.

CARACTERÍSTICA	AUSUBEL	ROGERS
Processo de Aprendizagem	É possível por meio de subsunçores existentes na estrutura cognitiva do aprendiz para relacionar com o novo conhecimento.	Para ter significado a aprendizagem precisa estar relacionada com objetivos próprios do aprendiz.
Aprendizagem por Memorização	É arbitrária, e sem compreensão os conteúdos ficam soltos, e são facilmente esquecidos.	Os conteúdos são difíceis de aprender e rapidamente são esquecidos.
Papel do Professor	Oferecer materiais que sejam potencialmente significativos, e introduzir os organizadores prévios no início para facilitar a aprendizagem do aluno.	Propiciar um ambiente facilitador, e que tenha uma postura empática de maneira que o aluno sinta um ambiente seguro e acolhedor para desenvolvimento da sua aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria a partir de Moreira (2010) e Zimring (2010).

Diante do exposto, é possível perceber que embora com alguns conceitos distintos, Ausubel e Rogers tratam da aprendizagem partindo do mesmo pressuposto, que a aprendizagem precisa ter sentido e precisam fazer relação com o indivíduo que se propõem a aprender.

Tanto Rogers quanto Ausubel reconhecem a importância do indivíduo no processo de aprendizagem. Rogers enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor, empático e não julgado, no qual o aluno se sinta livre para expressar e expressar seus próprios pensamentos e sentimentos. Isso pode contribuir para tornar a aprendizagem significativa, uma vez que o aluno se sente valorizado e ouvido.

Já a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel destaca a importância de relacionar novos conhecimentos ao conhecimento prévio dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e rigorosa. Ela enfatiza a importância de materiais de ensino bem elaborados e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CINTRA, J. C. A. Reinventando a Aula Expositiva, 1ª edição 07/2012, editora Compacta, São Carlos, SP. 2012.

FARIAS, G. B. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 27, p. 58-76, 2022.

FRASSON, F; LABURÚ, C. E.; FREITAS, Z., A.. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da Teoria Ausubeliana. Revista Contexto & Educação, v. 34, n. 108, p. 303-318, 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? 2010. Instituto de Física–UFRGS.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

OLIVEIRA, M S.; CARVALHO, M. A.; MARIANO, S. M. F. Contribuições da concepção de aprendizagem significativa de David Ausubel na formação de jovens aprendizes. Dialogia, n. 34, p. 34-49, 2020.

ZIMRING, F. Carl Rogers. Recife: Editora Massangana, 2010.

IMPACTOS CAUSADOS NA GESTÃO DO SUPERMERCADO CENTRAL COM A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL (SPED)

Tatiana Lorenção da Silva ¹; Fernanda Matos de Moura Almeida²; Sabrina Pereira Uliana Pianzoli ³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelo Supermercado Central localizado em Venda Nova do Imigrante-ES, para adaptação ao SPED; apontar as vantagens percebidas pela empresa com a implantação deste sistema; e, verificar quais foram os investimentos necessários para implantação do SPED. A metodologia adotada foi descritiva, bibliográfica e de levantamento de dados, utilizando um formulário para a coleta de dados junto ao gestor. A empresa adotou estratégias eficientes para cumprir o SPED, atualizando o *software* existente para atender às suas necessidades. A automação do SPED trouxe benefícios, como a redução de custos e agilidade nos processos contábeis, e a empresa conseguiu lidar com as exigências legais. As vantagens da implantação do SPED foram maior confiança nos dados e organização das informações. No entanto, um dos desafios enfrentados pela empresa foi a falta de conhecimento dos funcionários, o que foi superado através de investimento em treinamento e qualificação.

INTRODUÇÃO

Segundo Saito e Abel (2015), o contador tem evoluído ao longo do tempo, buscando se adaptar às mudanças na área da escrituração contábil, e precisa desenvolver constantemente habilidades e competências para desempenhar seu papel de gestor de informações, sendo um participante ativo no processo de planejamento e tomada de decisões da empresa.

Conforme apontado por Sebold et al. (2012), a partir da década de 80, houve um grande aumento na venda de computadores e softwares destinados às áreas comerciais e contábeis das empresas. Essa novidade impactou a forma de realização da contabilidade, que passou a se valer cada vez mais de ferramentas informatizadas.

Desta forma a Receita Federal em janeiro de 2007 instituiu o Decreto 6.022, a implantação do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) obrigando todas as empresas a se adequarem aos novos parâmetros de fiscalização (BRASIL, 2022).

Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelo Supermercado Central localizado em Venda Nova do Imigrante-ES para adaptação ao SPED. E como objetivos específicos:

apontar as vantagens percebidas pela empresa com a implantação do SPED; e, verificar quais foram os investimentos necessários para implantação do SPED no Supermercado Central.

H₁: O principal desafio enfrentado pelo gestor do Supermercado Central foi recurso financeiro para atendimento às demandas do SPED;

H₂: Agilidade e melhoria na gestão em relação ao controle interno das informações foram vantagens indicadas pelo gestor na implantação do SPED.

A justificativa desta pesquisa com a importância do SPED na empresa, as informações podem ser utilizadas para definição de estratégias e de capacitação para minimizar os problemas enfrentados melhorando o desempenho no atendimento às obrigações acessórias.

Os profissionais da área contábil, gestores e administradores de empresas, os quais já estão enfrentando a nova realidade, poderão ter uma melhor visualização sobre o SPED para que adicionem mais conhecimento sobre assunto e que possivelmente possam ter uma melhor visão sobre o sistema.

Esta pesquisa poderá contribuir no ambiente acadêmico para futuras pesquisas para outros trabalhos e aperfeiçoamento do conhecimento sobre os efeitos da implantação do SPED nas empresas.

2. Conceito de contabilidade

Para Padoveze (2012), a finalidade da Contabilidade é gerenciar o patrimônio por meio da coleta, armazenamento e processamento de informações, isto é, dos eventos contábeis que ocorrem no contexto empresarial.

A contabilidade é uma área da ciência social que se concentra no estudo do patrimônio das entidades econômico-administrativas. Seu objetivo fundamental é monitorar as mudanças no patrimônio dessas entidades resultantes de atividades (RIBEIRO, 2013).

De acordo com Iudícibus (2010), a evolução histórica da contabilidade mostra que, há cerca de 4000 aC, a contagem da riqueza era feita de forma simplificada. A partir do século XV dC, foram apresentados os lançamentos contábeis, o que permitiu um registro mais completo das transações financeiras. Desde então, a importância dada apenas aos ativos passou a ser forçada também aos passivos do patrimônio, ou seja, passou-se a considerar não apenas os direitos, mas também as obrigações geradas pelos patrimônios.

Conforme Araújo e Assaf (2003), a contabilidade possui uma finalidade que consiste em divulgar informações destinadas a usuários, internas e externas, além das informações financeiras usuais.

Conforme destacado por Padoveze (1999), a contabilidade gerencial moderna possui um novo objetivo, que é estar integrado ao processo de gestão e investigar de forma contínua a ter passado pela utilização dos recursos organizacionais para a criação de valor para os acionistas, clientes e credores.

2.1- O que é SPED?

Conforme afirmado por Mariano e Azevedo (2009), o SPED foi formalmente instituído pelo Decreto nº. 6.022 de 22 de janeiro de 2007 e pela instrução normativa da Receita Federal do Brasil RFB nº. 787, de 19 de novembro de 2007. Esse projeto tem como objetivo mudar a forma de emissão e armazenamento de documentos fiscais, além de alterar a escrituração fiscal e contábil, buscando colocar todas as empresas definitivamente na era da informática. Nesse sentido, o governo e as empresas se uniram em um objetivo comum.

De acordo com o CFC (2023) que foi afirmado, a possibilidade de desenvolver um projeto totalmente digital com a eliminação de documentos fiscais em papel surgiu com a criação da Certificação Digital pela Medida Provisória 2.200-2, de 17/08/2001. A instituição do ICP Brasil concedeu autenticação, integridade e validade jurídica de documentos eletrônicos.

De acordo com a legislação brasileira, o SPED é responsável por modernizar a forma como as obrigações acessórias são transmitidas pelos contribuintes às administrações tributárias e órgãos fiscais. Essa modernização se dá pela utilização da certificação digital para a assinatura dos documentos eletrônicos, o que garante a validade jurídica dos mesmos apenas na sua forma digital (BRASIL, 2011).

O SPED promove a integração dos fiscos através da padronização e compartilhamento de informações contábeis e fiscais, enquanto racionaliza e uniformiza as obrigações acessórias dos contribuintes. Essa abordagem agiliza a detecção de irregularidades fiscais, melhora o controle dos processos e permite uma fiscalização mais eficiente por meio do cruzamento de dados e auditoria eletrônica (BRASIL, 2012).

Mafrá (2013) enfatiza que o objetivo central do SPED é substituir os registros e livros fiscais impressos pelo armazenamento eletrônico de informações. Essa mudança traz vantagens significativas, como a redução dos custos de armazenamento, manutenção e impressão dos documentos fiscais. Além disso, a adoção do SPED permite uma melhor utilização do espaço físico ao eliminar a necessidade de empacotar e armazenar vários livros fiscais.

É necessário adquirir e atualizar sistemas de informática, bem como investir em cursos e treinamentos para qualificar os profissionais envolvidos ou contratar novos funcionários com habilidades

adequadas para utilizar e enviar informações por meio do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) (MAFRA, 2013).

- **SPED Escrituração Contábil Fiscal (ECF):** Nogueira (2021) ensina que a Escrituração Contábil Fiscal (ECF) é uma obrigação acessória do ambiente do SPED, que tem como orientação o cálculo do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) e da Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL).

ECF é realizada anualmente até o último dia útil de julho, com dados da apuração do IRPJ e CSLL do ano calendário anterior ao da entrega. Por exemplo, a próxima entrega da ECF será em 31/07/2021, para eventos ocorridos no ano calendário de 01/01 /2020 a 31/12/2020. Essa iniciativa tem como objetivo tornar o processo de fiscalização desses tributos mais ágil e eficiente (NOGUEIRA, 2021).

- **SPED Escrituração Fiscal Digital da Contribuição (EFD Contribuições):** de acordo com Campos (2018), o SPED Contribuições é um projeto instituído pelo SPED em 2012, por meio da IN 1.252/2012, que obriga as empresas a realizarem a escrituração fiscal digital das contribuições para o PIS/PASEP e COFINS.

O objetivo da iniciativa é simplificar processos e reduzir obrigações acessórias impostas aos contribuintes. A obrigação acessória consiste na apresentação, em formato digital, de registros dos documentos fiscais da escrituração e demonstrativos de apuração das contribuições, créditos da não cumulatividade, apuração da Contribuição Previdenciária incidente sobre a Receita Bruta (CPRB) e outras informações relevantes. A transmissão das Contribuições do SPED deve ocorrer mensalmente até o 10º dia útil do 2º mês subsequente ao que se refira à escrituração.

- **SPED Escrituração Fiscal Digital (EFD-ICMS/IPI):** segundo Arruda (2021), a Escrituração Fiscal Digital (EFD) ICMS/IPI é responsável por apurar o ICMS e o IPI de operações e prestações realizadas pelas empresas. Além disso, essa escrituração substitui a impressão de diversos livros, como: Livro Registro de Entradas, Livro Registro de Saídas, Livro Registro de Inventário, Livro Registro de Apuração do IPI, Livro Registro de Apuração do ICMS, Documento Controle de Crédito de ICMS do Ativo Permanente - CIAP e Livro Registro de Controle da Produção e do Estoque. Ainda de acordo com o autor, o arquivo digital da EFD ICMS/IPI deve ser enviado até o 20º dia do mês subsequente ao da apuração, independente se o dia é útil ou não.

- **SPED Escrituração Contábil Digital (ECD):** de acordo com Nogueira (2021) instituída no ano de 2007 para fins fiscais e previdenciários, a Escrituração Contábil Digital é uma parte crucial do SPED, que visa simplificar e agilizar processos que antes dependiam de livros físicos, como o Livro Diário e seus

auxiliares, Livro Razão e seus auxiliares, Livro Balancetes Diários, Balanços e fichas de lançamento comprobatórias dos assentamentos neles transcritos. Com um único arquivo, as informações necessárias para diversos órgãos fiscais podem ser atendidas. A entrega da ECD fornece informações contábeis precisas de uma empresa ao fiscal e permite uma melhor integração entre as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) devido à padronização de informações. Além disso, falhas e fraudes tributárias podem ser identificadas com mais rapidez.

A entrega da Escrituração Contábil Digital deve ser feita até o último dia útil de maio do ano seguinte ao ano-calendário correspondente. Portanto, para os fatos contábeis ocorridos em 2020, e considerando a data de prorrogação, a ECD deve ser entregue até o dia 31/07/2021 (NOGUEIRA, 2021).

- SPED Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas (e-Social): de acordo com Carrijo (2020), o Governo Federal desenvolveu o e-Social com o objetivo de integrar as informações geradas pelas empresas em relação às obrigações trabalhistas, fiscais e previdenciárias, como pagamento do INSS, FGTS e auxílio-doença. Essa plataforma unifica a atuação de diversos órgãos, incluindo a Receita Federal do Brasil, Caixa Econômica Federal, INSS e Ministério do Trabalho e Emprego.

Após a implementação completa do e-Social, ele se transformou em um sistema de folha de pagamento digital unificado, permitindo que as empresas dessem todas as informações dos trabalhadores aos órgãos relevantes. Isso otimiza a tarefa e melhora a segurança dos dados, além de evitar a sonegação de impostos e garantir que os trabalhadores recebam seus direitos previdenciários e trabalhistas.

Antes do e-Social, era necessário enviar cerca de 15 documentos separados, mas agora essa plataforma unifica todas essas informações: Declaração do Imposto de Renda Retido na Fonte (DIRF); Guia de Recolhimento do FGTS e de Informações à Previdência Social (GFIP); Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED); Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); Livro de Registro de Empregados; Folha de pagamento; Quadro de Horário de Trabalho; Manual Normativo de Arquivos Digitais (MANAD); Perfil Profissiográfico Previdenciário (PPP);

Guia de Recolhimento do FGTS (GRF); Comunicação de Dispensa (CD); Guia da Previdência Social (GPS) (CARRIJO, 2020).

- Escrituração Fiscal Digital de Retenções e Outras Informações Fiscais (EFD-Reinf): de acordo com Vasconcelos (2023), A EFD-Reinf é uma obrigação fiscal digital que engloba informações de retenções da contribuição previdenciária substituída. Essa declaração tem como objetivo complementar o

e-Social nas informações de prestação de serviços e substituir algumas obrigações acessórias como DCTF, GFIP, SEFIP e o Bloco P do FD de contribuições e tem como objetivo informar os rendimentos pagos e as retenções de Imposto de Renda e Contribuição Social do contribuinte, exceto aqueles relacionados ao trabalho e informações sobre a receita bruta para apuração das contribuições previdenciárias substituídas. A transmissão da obrigação deve ocorrer mensalmente para o ambiente SPED e ser realizada até o dia 15 do mês seguinte e ao qual se refere a escrituração.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada nos métodos descritivo, bibliográfico e de levantamento de dados, tendo seguido as seguintes etapas de desenvolvimento:

- Levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido;
- Elaboração da parte teórica – pesquisa bibliográfica;
- Elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado para diagnóstico da empresa e realização do pré-teste;
- Aplicação do instrumento de coleta de dados ao proprietário do Supermercado;
- Análise dos resultados;
- Conclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte do questionário, a análise classificou o perfil do entrevistado, perfil relativo ao gênero, idade e escolaridade, tipo de regime tributário da empresa e tempo de atuação no mercado conforme mostra o quadro 1.

Gênero	Masculino
Idade	Entre 26 e 35 anos
Escolaridade	Superior Completo
Tempo atuando na empresa	Mais de 11 anos
Regime Tributário da empresa	Lucro Real

Quadro 1 – Perfil do Entrevistado

Fonte: Dados coletados na pesquisa

A empresa demonstrou uma abordagem eficiente ao adotar estratégias para atender às exigências do SPED.

O investimento em sistemas automatizados reflete o reconhecimento dos benefícios trazidos pela Tecnologia da Informação na Contabilidade, como mencionado por Borges e Miranda (2011).

O sistema utilizado pela empresa inovou, foi atualizado e personalizado para atender às necessidades do SPED, evitando a necessidade de mudar para um novo sistema, viabilizando redução de custos e minimizando os impactos nas operações da empresa.

Foi destacado pelo empresário que contou com a presença do contador responsável, tendo sido fundamental nesse processo de adaptação.

Conforme destacado por Saito e Abel (2015), os contadores evoluíram e se adaptaram às mudanças na escrituração contábil, desenvolvendo habilidades de gestão de informações e assumindo um papel estratégico nas empresas.

O suporte do escritório de contabilidade é importante para que a empresa adote as melhores práticas e as diretrizes do SPED, evitando erros e possíveis penalidades.

Questionou-se ao empresário sobre o software já utilizado pela empresa, se atendeu às exigências do SPED com a necessidade apenas de atualização/customização, e essa informação foi confirmada. Isso significa que o software existente foi adaptado para cumprir as especificações e as estruturas exigidas pelo SPED, eliminando a necessidade de adquirir um novo sistema. Essa abordagem é benéfica, pois permite que a empresa aproveite o investimento anterior no software existente e minimize os custos associados à adoção de um novo sistema.

O processo de SPED é favorável à empresa, conforme destacado por Padoveze (2000), resultando em maior automação e redução do uso de papéis, com escriturações digitais substituindo os livros fiscais. Essa automação traz benefícios, como a redução de custos operacionais e maior agilidade nos processos contábeis.

Não houve nenhuma alteração na equipe de colaboradores em decorrência do SPED, apenas treinamento e capacitação foram oferecidos aos funcionários da empresa.

A vantagem dessa abordagem é que os funcionários já têm familiaridade com a empresa, seus processos e sistemas internos. Isso pode facilitar a implementação do SPED, pois os colaboradores já estão

integrados à cultura organizacional e podem aplicar seu conhecimento específico na resolução de problemas relacionados ao SPED.

Um ponto de destaque pelo empresário, é que conseguiu lidar com as demandas do SPED sem a necessidade de contratar serviços contábeis adicionais ou pagar honorários mais altos sem comprometer excessivamente seus recursos financeiros, recebeu suporte do escritório de contabilidade que já prestava serviços para a empresa.

As maiores vantagens da implantação do SPED na opinião do empresário participante desta pesquisa são: maior confiança nos dados e organização das informações.

Com a adoção do SPED, as empresas são obrigadas a seguir padrões e processos mais rigorosos na prestação de informações ao fisco. Isso pode resultar em melhoria na qualidade e precisão dos dados fornecidos, aumentando a confiabilidade das informações. Além disso, o SPED exige uma organização mais estruturada das informações contábeis e fiscais, o que pode facilitar o acesso e a gestão desses dados dentro da empresa. Essas vantagens contribuem para o processo de tomada de decisão e para o cumprimento das obrigações legais de forma mais eficiente (PADOVEZE, 2000).

Logo, entende-se que a visão do empresário a respeito das vantagens do SPED, estão relacionados com o que a literatura apresenta.

Em relação aos desafios do uso do SPED para o Supermercado Central, a falta de conhecimento dos seus funcionários a respeito do assunto, é apontada como um dos principais obstáculos enfrentado pela empresa.

De acordo com Mafra (2013), o SPED implica em mudanças significativas nos processos contábeis e fiscais das empresas, demandando conhecimentos específicos para sua aplicação adequada. A falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos pode dificultar a compreensão e implementação correta das obrigações do SPED.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa demonstram que a empresa reconheceu a importância de investir em treinamentos e qualificação dos colaboradores, a fim de habilitá-los para lidar adequadamente com as exigências do SPED. Dessa forma, a empresa está mais preparada para enfrentar os desafios e assegurar o cumprimento das obrigações impostas pelo sistema.

Esta pesquisa demonstrou uma abordagem eficiente ao adotar estratégias para atender às exigências do SPED. O principal desafio enfrentado foi a falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos,

o que dificultou a compreensão e implementação correta das obrigações do SPED, necessitando investimentos.

O gestor do Supermercado Central identificou como vantagens na implantação do SPED, maior confiança nos dados e organização das informações, resultando em uma melhoria na qualidade e precisão dos dados fornecidos, facilitando a tomada de decisões.

Quanto aos investimentos, os resultados da pesquisa demonstram que a empresa investiu em treinamentos e qualificação dos colaboradores. O sistema utilizado pela empresa se adequou às exigências legais, não sendo preciso mudar de sistema.

No que se refere às hipóteses da pesquisa, H1 apontava como principal desafio enfrentado pelo gestor do Supermercado Central recurso financeiro para atendimento às demandas do SPED, foi rejeitada, uma vez que o principal desafio foi a capacitação dos seus colaboradores. A H2 apontou agilidade e melhoria na gestão em relação ao controle interno das informações, como vantagens a implantação do SPED, sendo assim confirmada, conforme relatos do gestor do Supermercado Central.

Esta pesquisa pode ser aplicada em uma amostra maior de empresas. Tendo sido uma limitação desta pesquisa, o tempo necessário para ampliação da amostra.

Novas pesquisas podem ser realizadas com finalidade comparativa, se houve ou não impactos relevantes na implantação do SPED.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, S. (2021). **Escrituração Fiscal Digital (EFD) ICMS/IPI: entenda Como Funciona**. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/escrituracao-fiscal-digital-efd-icms-ipi-entenda-como-funciona/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

BORGES, V. A. A de S.; MIRANDA, C. C. F (sd). **A contabilidade na era digital**. XIII Inic EPG (Encontro Latino Americano de Iniciação Científica) e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – UNIVAP, São José dos Campos. Recuperado de http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0243_0799_01.pdf Acesso em: 07 de junho de 2023.

CAMPOS, J. (2018). **SPED Contribuições: um guia completo e resumido sobre a obrigação**. Disponível em: <https://www.spedbrasil.com.br/sped-contribuicoes/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

CARRIJO, W. (2020). **Entenda o que é e para que serve o eSocial**. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/entenda-o-que-ee-para-que-serve-o-esocial/> Acesso em: 25 de

fevereiro de 2023.

Conselho Federal de Contabilidade. 2023. Disponível em: <https://cfc.org.br/tecnica/areas-de-interesse/sped/> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IUDÍCIBUS, S. (2010). **Teoria da Contabilidade**. São Paulo, Atlas.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAFRA, R. (2013). **Sistema Público de Escrituração Digital**. Maiêutica-Curso de Ciências Contábeis, vol. 1.

MARIANO, PA; AZEVEDO, OU (2009). **SPED – Sistema Público de Escrituração Digital**. São Paulo: Iob.

NOGUEIRA, G. (2018a). **ECF 2021**: Confira o que fazer para não errar na validação da declaração. Disponível em: <https://www.spedbrasil.com.br/ecf-3-dicas/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

PADOVEZE, C. L. (1999). **O Papel da Contabilidade Gerencial no Processo Empresarial de Criação de Valor**. Caderno de Estudos USP, n. 21, São Paulo.

_____, C. L. (2000). **Manual de Contabilidade Básica: Contabilidade Introdutória e Intermediária**. São Paulo, Atlas.

_____, C. L. (2012). **Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análises**. 8. ed. São Paulo: Atlas.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. (2007). **Decreto nº 6.022, de 22 de janeiro de 2007**. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/Decretos/2007/dec6022.htm> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

_____. 2012. **Sistema Público de Escrituração Digital**. Disponível em: <http://www1.receita.fazenda.gov.br/Sped/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

RIBEIRO, OM (2013). **Contabilidade Básica**. São Paulo: Atlas.

SAITO, MAC; ABEL, D. (2015). A importância do profissional da área fiscal frente às novas tecnologias da escrituração fiscal digital. **Revista Organizações e Sociedade** - Multidisciplinar, Iturama (MG), v. 4, n. 1, pág. 36-46.

SEBOLD, M.; SCHAPPO, C.; PIONEIRO, LN; PIONEIRO, JJM (2012). Evolução da contabilidade brasileira: do governo eletrônico ao sistema público de escrituração digital – SPED. **Revista Enfoque**:

Reflexão Contábil, v. 31, n. 2.

VASCONCELOS, E. (2023). **EFD-Reinf: O que é essa obrigação, e quem deve entregar?** Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/efd-reinf-o-que-e-essa-obrigacao-e-quem-deve-entregar/> Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

CONTOS DE TRADIÇÃO ORAL, MEMÓRIAS E SABERES: ANÁLISES A PARTIR DE ESTUDOS EM CONTEXTO AMAZONENSE

Aline de Oliveira Barroso¹, Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins ²

RESUMO

O estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado na Universidade Federal do Amazonas nos anos de 2022-2023, vinculado às pesquisas do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas, UFAM. A pesquisa, de modo integral, é de natureza empírica realizada no município de Parintins (AM) sob os fundamentos metodológicos da História Oral, no entanto apresentamos neste trabalho um recorte da composição teórica que corresponde a um dos objetivos da pesquisa, que foi estudar acerca dos contos de tradição oral, memórias e saberes culturais no contexto das vivências cotidianas amazonenses, à luz das leituras, pesquisas e apontamentos teóricos de Barbosa (2011), Benjamim (1987), Bosi (1994), Busatto (2003), Êstes (1998), Thompson (1998), dando visibilidade a esses estudos e reflexões.

Palavras-chave: Contos de tradição oral, memórias, contexto amazonense.

CONTOS DE TRADIÇÃO ORAL, MEMÓRIAS E SABERES: APONTAMENTOS TEÓRICOS PERTINENTES.

O estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela Universidade Federal do Amazonas nos anos de 2022-2023, vinculado às pesquisas do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas, UFAM. A pesquisa, de modo integral, é de natureza empírica realizada no município de Parintins, Amazonas, amparada metodologicamente pela História Oral e coleta de depoimentos e narrativas orais de moradores. Entretanto apresentamos neste trabalho um recorte da composição teórica que corresponde a um dos objetivos da pesquisa, que foi estudar acerca dos contos de tradição oral, memórias e saberes culturais no contexto das vivências cotidianas, à luz das leituras, pesquisas e apontamentos teóricos de Benjamim (1987), Bosi (1994), Busatto (2003), Êstes (1998), Thompson (1998), dando visibilidade a esses estudos e reflexões também em contexto amazonense (Barbosa, 2011).

O ser humano possui a capacidade de transmitir conhecimentos das quais os registros escritos não são capazes de dar conta, presentes na memória e no imaginário, o sujeito compreende seu lugar no mundo e graças a esse ciclo de sucessão oral, os contos de tradição oral, crenças, conhecimentos presentes nas memórias. Delgado (2006, p. 9) ressalta que memória “[...] é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. Assim, são preservados durante gerações, permitindo que sua transmissão ocorra através das narrativas orais, remetendo a arte de contar e ouvir histórias, a qual através desta prática, ensinamentos e conhecimentos são transmitidos contribuindo para a construção de desenvolvimento no que se

¹ Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, UFAM/ICSEZ, Parintins, AM.

² Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, UFAM/ICSEZ, Parintins, AM.

refere às crenças, valores, rituais, entre outros. Segundo Êstes (1998, p. 17) “podem ensinar, corrigir erros, aliviar o coração e a escuridão, proporcionar abrigo psíquico, auxiliar a transformação e curar ferimentos”. São frutos da ancestralidade que esses conhecimentos entrelaçam com a experiência, fortalecendo a capacidade de transmissão de conhecimentos, como os contos de tradições. Esses momentos são significativos não apenas para compreender seu passado e seu lugar no mundo, mas narrar histórias estabelece uma rica experiência entre os presentes, tornando memorável pela troca entre o narrador e ouvinte, Busatto (2003, p. 10) afirma que “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”.

Thompson (1998) destaca a história oral como primeira espécie de história e a relação entre história e comunidade como uma troca entre informações e interpretações. A história de pessoas idosas fornece informações importantes para as gerações mais jovens e a forma como esses conhecimentos são transmitidos ocorrem através de narrativas realizadas através de reuniões das famílias e comunidades, é nesse momento que é possível o compartilhamento e troca recíproca de conhecimentos, individual e coletivo. “As histórias que vêm à tona no grupo vão se tornando, ao longo do tempo, tanto extremamente pessoais quanto eternas, pois assumem vida própria quando são repetidas muitas vezes” (Êstes, 1998, p. 17).

A transmissão de conhecimentos que constitui a tradição oral exercita a memória dos sujeitos mais idosos, é relevante a extensão de informações e experiências vividas e repassadas pelos antepassados que as memórias carregam. Costa *et al* (2016, p. 136), ressalta que “[...] exercitar própria mente ou memória constitui-se em importante aprendizado, ocorre o aprender, e isso é essencial, pois, com ele, é possível as pessoas adquirirem competências para se desenvolver em suas vidas.”. É perceptível destacar o quanto as narrativas são importantes para o desenvolvimento humano e suas relações com o mundo, e a memória dos mais idosos possuem destaque essencial da herança narrada.

NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL: VISIBILIDADES E EXPRESSÕES CULTURAIS EM CONTEXTO AMAZONENSE.

Walter Benjamin, autor de grande referência ao tratar das narrativas orais tradicionais, ressalta que a narrativa é uma forma de preservação dos conhecimentos adquiridos através das experiências de vida, como ressalta Benjamin (1987 p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores.” E, entre as narrativas escritas os melhores são os que menos se distinguem das histórias orais isso ocorre pelo fato de que as escritas das narrativas orais não são suficientes para descrever

todas as informações e detalhes que se pode encontrar nessas narrativas. Thompson (1998) destaca que as evidências das narrativas orais são de natureza particular, se constituem de experiências, das relações sociais, além de citar que toda a história tem uma finalidade e que, no passado, ocorria pela tradição de uma geração. Destaca ainda que por meio das histórias, as pessoas compreendem as revisões e mudanças que justificam seu cotidiano e por meio da história familiar ou local pode-se estimular um forte sentimento de pertencimento. Nesse sentido:

A utilização de histórias orais é uma prática comum às sociedades de todas as épocas e lugares, de forma ritualizada ou no cotidiano, e atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e de causas para as coisas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis. (SMITH; SPERB, 2007, p. 556).

Apesar da importância de destaque e todos os benefícios importados pelas histórias, saberes, memórias de tradição oral que constituem uma identidade cultural acabam se perdendo ao longo do tempo devido às mudanças sociais que ocorrem, corrompendo os costumes tradicionais de reunir-se em conjunto para o compartilhamento de conhecimentos. Nesse sentido Halbwachs (1968) e Êstes (1998) consideram como memória coletiva e ressaltam a importância da rememoração, necessitando que a memória esteja em conformidade com outras memórias.

Benjamin (1987) considera que os contos de tradição oral estão em vias de desaparecimento na contemporaneidade, com o surgimento de novas tecnologias midiáticas, as quais acabam se tornando prioridade na vida das pessoas, tornando menor a frequência de reuniões para compartilhamento de histórias tradicionais orais e as narrativas perdem suas forças, pois os jovens não atribuem importância ou valor às experiências dos mais velhos. Segundo o autor, no momento em que a experiência coletiva se perde e que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas narrativas tornam-se predominantes.

Nesse sentido, Busatto (2012) corrobora com o autor ao ressaltar que o momento de contação de histórias era feito pelo membro mais velho da tribo em forma de respeito pela carga de experiência que ele carregava, destaca que “[...] o pajé, que só tinha ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos” (Busatto, 2003, p. 25)

É nessa busca, em lugar e espaço amazônico, que Joaquim Barbosa (2011) faz um mergulho nas narrativas orais que partem das vozes da experiência e evidencia-os, relatos em que não se limita contar, mas saber contar. Narrativas orais que envolvem personagens místicos que habitam as matas e florestas

amazônicas, lugar em que os mistérios da Amazônia e do mundo se encontram “Uma viagem que não precisa levar a nenhuma parte. A margem do rio não exige lógica para ser coerente.” (Loureiro, 2003, p. 24). Além disso, são narrativas de vida que expressam sabedoria, que se transformam em conselhos para a vida. Benjamin (1987) ressalta que as narrativas permitem ao ouvinte a percepção da dinâmica das matas e florestas, assim como das coisas do cotidiano. Com o anseio de ouvir histórias do imaginário amazônico, o autor foi ao encontro dos contadores de história oral do universo amazônico, moradores idosos com mais de 60 anos, sendo eles: farinheiros, seringueiros, pescadores e entre outros, mas que aos olhos do autor, são contadores de histórias. O autor tornou-se ouvinte dos contadores de histórias ao cair da noite enquanto os mesmos limpavam a mandioca, histórias não somente marcadas na memória, mas no coração evidenciando as narrativas é possível contemplar a grandeza rica da Amazônia, presente nas narrativas orais.

É dessa maneira que Bosi (1994) reflete sobre não permitirmos que se perca a essência da transmissão oral tradicional, o que causaria empobrecimento da arte do imaginário, de se envolver pela influência que histórias e contos orais causam e sua capacidade de atribuir significados simbólicos, de valorizar os saberes e vozes, de evidenciar as identidades e pertencimentos culturais dos grupos e ressalva - a sociedade possui os guardiões da memória, ou seja, os mais velhos, pois são eles que detêm as memórias dos acontecimentos passados e podem fornecer informações de extrema importância, a qual permite a compreensão da sociedade atual, as problemáticas que se refletem nas gerações mais jovens. A autora reforça que os anciões possuem uma visão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos do tempo e que é necessário potencializar essas vozes que muitos estão esquecidos, fazendo-se necessário valorizá-los, pois quando não é feita ocorre um esvaziamento e empobrecimento na sociedade atual. Chauí (1995) descreve que a sociedade contemporânea não possibilita os vestígios na memória, ressaltando que a conversa com esses guardiões torne-se uma obra de arte, pois ser velho na sociedade atual é luta diária de sobrevivência. Segundo Bosi (1994, p. 68) “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada”.

Portanto, abordar as histórias e memórias contidas nos contos de tradição oral, é colocar em destaque leituras e análises teóricas neste campo acadêmico, é dar voz, espaço e lugar para esse debate, demarcando a relevância que possui.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquin Onésimo Ferreira. **Narrativas orais:** performance e memória. Dissertação de mestrado “Sociedade & Cultura da Amazônia” do Instituto de Ciências Humanas e Letras da

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BENJAMIN, Walter. Prefácio. Jeanne Marie Gagnebin. “Walter Benjamin ou a história aberta” in: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed., Brasiliense, 1987

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade: lembranças de velhos**. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, Nádia Pinheiro da. et al. **Contação de história: tecnologia cuidativa na educação permanente para o envelhecimento ativo**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 69, n. 6, p. 1132-1139, nov./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0390>. Acesso em: 14 jun. 2023

CHAUÍ, Marilena. **A atitude científica**. Convite à filosofia. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, 2003.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente**. tradução de Waldéa Barcellos. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 1968.

LOUREIRO, Paes. **Meditação e devaneio: entre o rio e a floresta**. Revista Somanlu, 2003.

SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413>. Acesso em: 12 abr. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PRESENÇA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DO IFRS COM APOIO DO CNPq

Josimar de Aparecido Vieira¹, Cássia Morás², Gabriela Berguenmaier de Olanda³, Marilandi Maria Mascarello Vieira⁴

RESUMO

No IFRS a iniciação científica é realizada como processo educativo e investigativo nas diferentes áreas do conhecimento por meio de recursos do próprio IFRS, Fapergs e CNPq. Neste estudo é analisada a produção de pesquisas da área de ciências humanas no IFRS, fomentado e realizado com apoio do CNPq. Trata-se de pesquisa exploratória e descritiva envolvida por abordagem qualitativa e quantitativa, produzida por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Os dados foram recolhidos de 74 projetos e 67 relatórios entre os anos 2017 e 2021. O trabalho apresenta percurso metodológico, aborda sobre os conhecimentos gerados por meio da pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa, apresenta uma radiografia e indicadores dos projetos e finaliza com as considerações finais. Esses pontos indicam que pesquisas em ciências humanas contribuem para a compreensão das complexidades e das nuances da materialidade histórica da vida dos seres humanos na sociedade.

Palavras-chave: Instituto Federal, educação profissional e tecnológica, ciências humanas, produção científica.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem a finalidade de promover a educação profissional e tecnológica (EPT) como processo educativo e investigativo, fomentando e desenvolvendo a pesquisa aplicada, a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, oferecendo a EPT em todos os seus níveis, modalidades e formas. Para tanto, a comunidade acadêmica tem o compromisso de desenvolver pesquisas, mostrando os resultados, a pertinência e a relevância de suas ações por meio da produção científica, construindo o desenvolvimento social e prestando contas à sociedade dos recursos utilizados.

Desde a sua criação, o IFRS vem regulamentando o desenvolvimento desse importante atributo e adotando ações com a finalidade de estimular o desenvolvimento da pesquisa e inovação, contemplando as diversas áreas do conhecimento, uma vez que contam com estrutura multicampi que possuem caráter multidisciplinar e pluricurricular. Para tanto, conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs) e da

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão.

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão.

4 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

própria instituição com o fomento interno. Com esses recursos, professores e estudantes estão tendo a oportunidade de desenvolver novas tecnologias e ampliar seus conhecimentos, obtendo formação mais ampliada e atualizada para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Diante do exposto, este trabalho tem a finalidade de conhecer e destacar indicadores do contexto da produção das pesquisas da área de ciências humanas do IFRS, fomentado e realizado com apoio do CNPq. Apresenta uma análise geral da produção existente e indicadores sobre as dimensões metodológicas. Tal propósito se fundamenta no pretexto de conhecer evidências manifestadas no processo de produção científica de uma área do conhecimento que envolve a complexidade dos episódios sociais, a subjetividade presente nos dados recolhidos, as dificuldades para contraditar os estudos realizados, as adversidades para se estabelecer conexões com compreensibilidade, entre outras.

Como organização, o trabalho apresenta inicialmente a introdução, seguido pelos referenciais teóricos que foram utilizados, os procedimentos metodológicos adotados, apontam os resultados e discussão obtidos e finaliza com as considerações finais.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A produção de conhecimentos por meio da pesquisa é um processo essencial para o avanço da ciência e da sociedade como um todo. Com a realização de pesquisas, novas descobertas, teorias e abordagens são desenvolvidas, contribuindo para o conhecimento existente e impulsionando o progresso nas diversas áreas. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1320), pesquisa significa “[...] indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Significa também “[...] investigação e estudo, [...] com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”.

Essas definições permitem compreender a pesquisa como uma ação de compreensão da realidade ou de alguns aspectos ainda desconhecidos. A pesquisa se fundamenta na construção do conhecimento por meio de observações, experimentações, formulação de hipóteses, testes, análises críticas, etc. Trata-se de um processo em constante evolução, sujeito a revisões e refinamentos que podem provocar mudanças nas teorias estabelecidas, sendo portanto, um processo dinâmico em que o conhecimento se aproxima cada vez mais da compreensão do mundo natural e social. Para Luckesi (2005, p. 51), “[...] O conhecimento tem o

poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos ‘iluminados’, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão”.

Ao encontro dessa construção de conhecimentos por meio de pesquisas, o IFRS tem por finalidade, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2008, p. 54-55), “[...] realizar e estimular a pesquisa aplicada, a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”, em conformidade com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, uma vez que “[...] em um cenário globalizado e dinâmico, a pesquisa e a inovação são fundamentais em todos os níveis e modalidades de ensino”, como uma forma de incentivar a criticidade dos estudantes, bem como o pensamento questionador, para que consigam “[...] agir de forma proativa e positiva à realidade de constante mudança e transformação” (PDI, 2018, p. 54-55).

Assim,

A pesquisa no IFRS é [...] parte de um processo educativo para a investigação, objetivando a produção de conhecimento, a inovação e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, com foco na pesquisa aplicada. Assim, a pesquisa se constitui como uma atividade de suma importância para a consolidação da Instituição. Vale ressaltar que, embora o foco seja pesquisa aplicada, a pesquisa básica também vem sendo desenvolvida nos IFs no sentido de atender às demandas da sociedade (PDI, 2018, p. 55).

Para tanto, o IFRS utiliza as seguintes diretrizes para orientar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa:

A pesquisa como princípio educativo, indissociável do ensino e extensão; a pesquisa aplicada como realização prioritária; a busca de parcerias para a realização de projetos de pesquisa; o desenvolvimento de projetos de pesquisa de interesse econômico, social e cultural, com inserção na comunidade onde atua; a atuação na pesquisa com princípios éticos, humanos e de proteção ao meio ambiente (PDI, 2018, p. 55).

Nesse contexto, por meio da Política de Comunicação IFRS (2020, p. 51) observa-se que o IFRS tem “[...] o compromisso de tornar acessível à comunidade os resultados das pesquisas e das ações de inovação realizadas internamente ou em parceria”, priorizando “[...] uma linguagem acessível e direta e deixar claro o vínculo do projeto de pesquisa e/ou inovação com o IFRS”. Sendo que, essa divulgação é feita por meio de eventos, como mostras e seminários de iniciação científica.

Para isso, agências de fomento à pesquisa científica e tecnológica como o CNPq são de suma importância para o desenvolvimento de pesquisas em instituições de ensino, a exemplo do que acontece no

IFRS. O CNPq é uma agência brasileira de fomento à pesquisa científica e tecnológica que foi criada em 1951, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e atua em diversas áreas, como a das humanidades, que é abordada neste estudo. Sua missão é promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país, apoiando projetos de pesquisa e formação de recursos humanos.

Para tanto, o CNPq financia projetos de pesquisa científica e tecnológica em universidades e instituições de pesquisa e concede bolsas de estudo e pesquisa para estudantes de graduação e pós-graduação. Considerada uma das agências de fomento das pesquisas que são desenvolvidas no IFRS, o CNPq possui as seguintes modalidades de fomento à pesquisa, conforme a Cartilha PROPPI (2015, p.9):

- 1) Bolsa de Iniciação Científica e/ou Tecnológica para aluno do IFRS (Resolução CONSUP N°032/2015);
- 2) Auxílio Institucional à Produção Científica e/ou Tecnológica (AIPCT) no valor máximo de R\$4.800,00 (quatro mil e oitocentos reais) por projeto (Resolução CONSUP N°032/2015);
- 3) Cotas de Bolsas do CNPq, FAPERGS e CAPES (Jovens Talentos) para alunos (Editais Anuais);
- 4) Auxílio para apresentação de trabalhos em eventos - SERVIDORES (IN PROPPI N° 008 de 20 de novembro de 2014);
- 5) Auxílio para apresentação de trabalhos em eventos – DISCENTES (IN PROPPI N° 009 de 20 de novembro de 2014);
- 6) Apoio à Edição de Periódicos Científicos do IFRS (Resolução CONSUP N° 095/2014);
- 7) Auxílio a Projetos de Inovação com que apresentem potencial para patenteabilidade (Edital do Inventor);
- 8) Auxílio à Revisão de Artigos Traduzidos para Línguas Estrangeiras e Pagamento de Despesas de Publicação em Periódicos Técnico-Científicos (Fluxo Contínuo) .

Os principais objetivos dos programas de IC do CNPq no IFRS são descritos todos os anos nos editais de seleção para bolsistas de projetos de pesquisa e se referem, sobretudo a:

- a) despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador(a) qualificado(a), em instituições de ensino superior ou de pesquisa;
- b) facilitar a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade;
- c) identificar potenciais estudantes com perfil para pesquisa científica;
- d) estimular o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos (IFRS, 2022, p. 01).

Por meio da pesquisa, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver autonomia intelectual, exercer sua criatividade e construir um raciocínio mais crítico. Os estudantes que participam da IC têm a oportunidade de publicar textos, como artigos científicos, participar de congressos e eventos acadêmicos, enriquecendo, dessa forma, seu currículo acadêmico e profissional e desenvolvendo sua capacidade de raciocinar de forma crítica, argumentar e propor problemas e soluções.

Ao passo que, na área das ciências humanas, as pesquisas "[...] vão desde o estudo do comportamento humano, passando pela interação em contextos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos, aos desenvolvimentos da linguagem, artes e arquitetura" (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2023). Sendo assim, pesquisas nesta área têm as relações humanas e suas dinâmicas como objeto de estudo, podendo estar focado no contexto histórico ou contemporâneo, com um panorama local ou global.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o seu propósito, neste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos e foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos do IFRS. Contou com pesquisa de campo por meio de estudo de caso, tendo como lócus o IFRS, onde foram coletados dados obtidos de 67 relatórios de pesquisa e 7 projetos sem relatórios de bolsistas submetidos entre os anos 2017 e 2021 em editais dos Programas Institucionais de Bolsas do CNPq.

As informações dos projetos de pesquisa foram disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRS, responsável pelos Programas de Bolsas de Iniciação Científica e/ou Tecnológica de Agências de Fomento Externo. Os dados foram sistematizados num sistema online de cadastramento das informações por Técnicos em Tecnologia da Informação do IFRS - Campus Sertão.

Durante a revisão bibliográfica, análise documental e organização dos dados recolhidos, foram estabelecidos os grupos de análise, seguindo as orientações de Minayo (2016), sendo definidas duas categoria: análise geral da produção existente e indicadores sobre as dimensões metodológicas nos projetos de pesquisa da área de ciências humanas apoiados pelo CNPq.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados recolhidos nesta investigação, verificou-se que entre os anos 2017 e 2021 foram desenvolvidos 73 projetos na área de ciências humanas no âmbito do IFRS com fomento externo advindo do CNPq. Desse total, 23,29% foram no ano de 2021, 21,92% em 2020, 20,55% em 2019, 17,81% em 2018 e 16,44% em 2017. Com relação ao percentual de projetos desenvolvidos nos campi, Osório e Porto Alegre contaram com 19,18% cada, Bento Gonçalves com 15,07%, Caxias do Sul com 6,85%, Rolante, Sertão e

Viamão com 5,48% cada, Canoas, Farroupilha, Feliz e Restinga com 4,11% cada, Erechim e Ibirubá com 2,7% cada e Alvorada com 1,3%. Sendo que, somente os campi de Rio Grande, Veranópolis e Viamão não apresentaram projetos na área de ciências humanas fomentados pelo CNPq durante o período analisado pelo estudo.

Os temas abordados nesses projetos da área das ciências humanas se concentram na subárea da educação, seguida pelas subáreas de sociologia, história e psicologia. Na subárea de educação encontram-se temáticas relacionadas com permanência, desempenho, desistência e evasão escolar dos estudantes no IFRS, identidades sociais, políticas educacionais, escolha profissional, educação empreendedora, currículo, inovação e tecnologia, globalização e internacionalização, processos ensino-aprendizagem, ensino médio integrado, formação e profissão docente, processos escolares inclusivos, tecnologias digitais na educação, educação, trabalho e ciência, avaliação da aprendizagem, educação inclusiva e práticas pedagógica no âmbito da EPT. Demais subáreas trataram da linguagem na constituição do ser humano, a busca pela verdade e o consumo consciente, mulheres na matemática, religião, gênero e política no Brasil, trabalho informal, publicidade e consumismo, mídia, tecnologia e acesso à informação, preconceito e identidade social da mulher, cidadania e política, saúde mental, escravidão e tráfico de africanos, formação para o trabalho e as interferências econômicas, história e memória da EPT, o computador em debate e história da educação, entre outros.

Como justificativas mencionadas para o desenvolvimento das pesquisas, destacam-se a importância da neuroeducação como estratégia educacional, defasagens educacionais x dificuldades de aprendizagem, meio social e formação de identidades, compreensão das políticas públicas educacionais, características socioculturais dos estudantes dos cursos de Licenciatura, compreensão das atuais práticas de educação empreendedora, identidade da população regional, novas possibilidades de desenhos curriculares voltadas à formação integral dos estudantes, memórias coletivas das comunidades, linguagem, autenticidade e ética na constituição da pessoa humana e o mundo humano, desenvolvimento tecnológico nos processos de ensino-aprendizagem, estudo da história da educação profissional.

No que diz respeito às dimensões metodológicas presentes nos projetos de pesquisas analisados, os dados mostram que 67 projetos não informaram sobre o método utilizado e apenas 2 indicam o método dialético, 1 o método indutivo e 6 classificaram como outro. Quanto ao objetivo das pesquisas, os dados indicam que a maior parte também não foram informados (44,16% de omissões). Já entre os objetivos que foram classificados de forma específica, 25,97% foram descritos como exploratório, 14,29% como descritivo, 5,19% como descritivo-exploratório, 2,60% como descritivo-explicativo, 2,60% como

explicativo e 5,19% como outro. Quanto aos procedimentos de pesquisa que foram adotados, 31,78% das pesquisas adotaram o procedimento bibliográfico, 28,04% o documental, 11,21% o estudo de caso, 7,48% o levantamento e 0,93% o estudo de campo, experimental e o participante. 8,41% utilizaram outros procedimentos e na mesma porcentagem não informaram. Entre os instrumentos de coleta utilizados, identificou-se que o instrumento documental, seguido do bibliográfico, do questionário e da entrevista foram os mais utilizados, representando 31,58%, 30,70%, 14,91% e 10,53%, respectivamente. Os demais, 4,39% destacam que o levantamento foi feito por meio do grupo focal ou da observação, 4,39% os que utilizaram outro tipo de instrumento e apenas 3,51% os que não informaram o tipo de instrumento utilizado. Por fim, e não menos importante, destaca-se o método de análise dos dados, dentre os quais predominou a análise dos conteúdos, correspondendo 22,5% do total, seguido da estatística descritiva univariada, que totalizou 6,25% e da análise do discurso, que representou 3,75% dos métodos utilizados. Doravante, 53,75% dos métodos não foram informados e 13,75% utilizaram outros métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na elaboração deste estudo, com o objetivo de reconhecer e caracterizar indicadores relacionados à produção de pesquisas na área de ciências humanas no IFRS, financiadas e realizadas com o apoio do CNPq, revelou um vasto e abrangente campo de conhecimento que abarca diversas subáreas que estudam os seres humanos e sua relação com a educação, a sociedade, a cultura, a história e outros aspectos correlatos. Cada um desses estudos apresenta uma variedade de questões que os pesquisadores exploram de forma crítica, buscando compreendê-las em meio a contextos cada vez mais complexos e de difícil apreensão.

Por meio desse estudo foi possível identificar a importância do CNPq na promoção das pesquisas desenvolvidas no IFRS. Referente à participação da área da ciências humanas do IFRS nos projetos do CNPq, embora evidente, ainda mostra-se bastante tímida. Da mesma forma, elucidou-se a ausência de dados no que se refere às dimensões metodológicas, ou seja, em muitos projetos não constam informações que identificam os procedimentos metodológicos que foram utilizados de forma detalhada.

Chegando-se a uma tentativa de finalização, pode-se concluir que a produção de conhecimentos na área de ciências humanas é realizada por meio de um processo sistemático de busca, análise e interpretação de dados com a finalidade de responder a perguntas, solucionar problemas e expandir o conhecimento, abrangendo uma ampla gama de temas, incluindo história, sociologia, antropologia, psicologia, ciência

política, economia, entre outras subáreas. Pesquisas nesta área têm as relações humanas e suas dinâmicas como objeto de estudo, podendo estar focado no contexto histórico ou contemporâneo, com um panorama local ou global.

No entanto, não foi possível obter uma visão mais completa dos indicadores das dimensões metodológicas utilizadas nos projetos de pesquisa apoiados pelo CNPq, uma vez que esses dados não constam nos projetos analisados. Muitos autores dos projetos deixaram de informar o método utilizado, o objetivo da pesquisa, os procedimentos técnicos adotados, os instrumentos de coleta de dados e a forma de tratamento e análise dos dados. Essa constatação aponta para a necessidade de as instituições que desenvolvem e financiam pesquisas adotarem mecanismos nos quais os pesquisadores devam se manifestar sobre tais indicadores em seus projetos. Isso se deve ao fato de que o método desempenha um papel fundamental na pesquisa científica, fornecendo a estrutura e a abordagem sistemática necessárias para realizar investigações e obter resultados confiáveis e válidos, protegendo o estudo de tendências/perspectivas e da subjetividade do pesquisador. Essas constatações sugerem a necessidade de buscas teóricas adicionais e novas análises de novos dados que possam reconhecer e caracterizar a produção de pesquisas na área de ciências humanas. Essas considerações aqui apresentadas são recentes e devem ser aprofundadas e validadas em futuros trabalhos de pesquisa. Portanto, permanece a necessidade de pesquisas futuras nessa área, que contribuam tanto para ampliar o debate quanto para reafirmar a importância do desenvolvimento de pesquisas na área de ciências humanas, contando com o apoio do CNPq.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, IFRS. **Cartilha PROPPI**: “As perguntas mais frequentes dos pesquisadores do IFRS”. Bento Gonçalves, 2015. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/201602011292182cartilha_perguntas_frequentes_proppi.pdf. Acesso em: 11 jul. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, IFRS. **Política de comunicação IFRS**. Bento Gonçalves, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/politica-de-comunicacao-atualizado-08.2020.pdf>. Acesso em: 11 jul. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL,

IFRS. **Edital IFRS nº 55/2022**. Edital de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/PIBIC-Af/PIBIC-EM/IFRS/CNPq - PROBIC/IFRS/Fapergs. Bento Gonçalves: IFRS, 2022. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/Edital-IFRS-55.2022-EDITAL-DE-BOLSAS-INICIACAO-CIENTIFICA-PIBIC.PIBIC-Af.PIBIC-EM.IFRS_.CNPq-PROBIC.IFRS_.Fapergs-vf.pdf. Acesso em: 11 jul. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 11 jul. de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas**. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/ciencias_humanas/O_que_e_as_CGHS/O_que_e_as_CGHS.html. Acesso em: 16 mar. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TRAJETÓRIA HIPOTÉTICA DE APRENDIZAGEM PARA A PRÁTICA DOCENTE

Hallynnee Héllenn Pires Rossetto¹, Lucas Bochenek de Oliveira ², Raimundo Nonato de Melo Filho³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar as contribuições da Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) para a prática docente em trabalhos publicados em dissertações e teses no Brasil. A recolha de dados se baseou em um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no mês de julho de 2023. A pesquisa tem caráter qualitativo e interpretativo e se baseia na análise de conteúdo. Os resultados indicam que muitas são as contribuições da THA para a prática docente, dentre elas: foi possível observar aspectos referentes tanto ao processo de ensino, quanto ao processo de aprendizagem; em relação às ações do professor, refletir sobre sua prática, saber lidar com as dúvidas e questionamento dos alunos, sem dar a resposta pronta e saber escolher tarefas ou atividades que serão trabalhadas; para os alunos é desejável que tenha interação entre eles.

Palavras-chave: educação matemática; planejamento; trajetória hipotética de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O docente ao planejar, o faz com o intuito de oferecer possíveis caminhos que vão gerar competências e habilidades requeridas não só na sala de aula, mas também para situações além dela. Contudo, com alunos tão diversos e plurais se faz necessário repensar o simples preenchimento de campos pré-determinados durante o processo de planejar. Martin Simon desenvolveu a Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA), uma ferramenta capaz de fornecer ao professor uma visão geral dos processos de ensino e aprendizagem e uma previsão de possíveis obstáculos enfrentados pelos estudantes na construção de objetos de conhecimento.

O planejamento pode ser entendido como um direcionamento da ação docente, podendo constar os objetos de conhecimento, as habilidades conforme a BNCC, os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos e a avaliação. Este instrumento é concebido a partir de uma ação intencional, política e técnica. A intencionalidade diz respeito a seleção e ajustes de meios para que se alcance determinado propósito a partir do conhecimento da realidade. Esta ação racional visa intervir na situação observada de modo a buscar uma solução, o que assinala o caráter político. Este plano de ação necessita de técnicas adequadas para não comprometer o processo.

¹ Universidade Anhanguera-Uniderp e Pitágoras-Unopar.

² Universidade Anhanguera-Uniderp.

³ Universidade Anhanguera-Uniderp.

A partir disso, pode-se relacionar o planejamento com a THA, pois é possível entendê-la como um planejamento bem detalhado, que leva em consideração vários aspectos e situações da sala de aula e, ainda, como meio para que o planejamento supere a simples formalidade burocrática cumprindo o seu papel que é de promover processos de ensino e aprendizagem ricos, significativos e equitativos. Ao encontro disto, busca-se identificar e analisar as contribuições da Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) para a prática docente com o intuito de compartilhar uma prática que pode auxiliar o professor em suas aulas.

CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA HIPOTÉTICA DE APRENDIZAGEM

Martin Simon, precursor da Trajetória Hipotética de Aprendizagem (THA) em seu artigo “Reconstruindo a Pedagogia da Matemática a partir de uma Perspectiva Construtivista” define sua teoria

Eu uso o termo "trajetória hipotética de aprendizagem" tanto para me referir à previsão do professor como para a trajetória que possibilitará a aprendizagem. É hipotética, porque a verdadeira trajetória de aprendizagem não é cognoscível de antecendência. Isso caracteriza uma expectativa. A aprendizagem individual dos estudantes ocorre de forma idiossincrática, embora muitas vezes em trajetos semelhantes (Simon, 1995, p. 135).

Ele afirma que este percurso é hipotético, uma vez que é baseado nas suposições de como serão alcançados os objetivos de aprendizagem a partir das interações com as tarefas propostas. Assim é necessário que o docente reflita sobre sua prática durante a consecução da rota projetada para que possa fazer ajustes a fim de direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Simon (1995) sugere que a combinação entre os objetivos, ou seja, as metas a serem atingidas; o plano, a seleção crítica de tarefas que atendam aos objetivos e as hipóteses, processo racional que visa delinear como se dará a projeção e execução dos caminhos pretendidos são componentes essenciais para elaboração das THA's.

Outro elemento fundamental é a inserção de diálogos hipotéticos. Eles se configuram como uma previsão de dúvidas, questionamentos e o correto encaminhamento metodológico. Deixar de realizar esta etapa poderá significar a não concretização dos objetivos de aprendizagem uma vez que foi levado em conta os possíveis desdobramentos das tarefas desenhadas.

Gravemeijer (2004) aponta três fases para análise da THA: a) elaborar um desenho preliminar das atividades (THA); b) concretizar a THA em sala de aula; e c) realizar uma análise da THA aplicada em sala de aula e indicar em suas teorias locais de ensino que sua proposta é a descrição e a fundamentação para o caminho de aprendizagem prevista em sua relação com uma coleção de atividades de ensino relacionadas a um tema (Gravemeijer, 2004, p. 107).

Este processo de resignificação do planejamento provoca mudanças profundas na formação docente, uma vez que o

O professor, ao propor atividades planejadas, se comunica com os alunos e os observa. Os alunos passam a resolver estas atividades. A observação leva o professor a uma nova compreensão da concepção dos estudantes e com isso há a evolução do ambiente de aprendizagem com o resultado desta interação entre professor e alunos e como eles se envolvem com o conteúdo matemático. O potencial de aprendizagem é determinado pela relação entre os alunos e a tarefa proposta pelo professor e sua experiência com ela (Simon, 1995, p. 132).

Essa relação entre professor, alunos e tarefa é essencial para que os objetivos de aprendizagem desenhados sejam alcançados e faz-se necessário que o professor elabore suas estratégias a partir de um exercício reflexivo da sua prática. A intenção é estudante cada vez mais críticos e reflexivos.

UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA THA

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, baseada na análise de conteúdo, com o objetivo de identificar e analisar as contribuições da (THA) para a prática docente em trabalhos publicados em dissertações e teses no Brasil. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi escolhida como fonte para o levantamento dos dados, ocorrido entre no mês de julho de 2023, para que a posteriori fosse realizada a análise. Para isso, definiu-se como descritor de busca o termo “trajetória hipotética de aprendizagem”, na qual foi possível localizar 26 (vinte e seis) pesquisas, das quais 24 (vinte e quatro) são dissertações e 2 (duas) teses.

Em seguida, realizou-se a análise das 26 (vinte e seis) pesquisas localizadas, a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, com o objetivo de realizar uma leitura flutuante para maior aprofundamento com relação as contribuições das THA's para as pesquisas. Essas contribuições podem ser encontradas na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Contribuições da THA para a prática docente encontradas nos trabalhos localizados na BDTD no período de 2009 a 2022

AUTOR (ANO)	CONTRIBUIÇÕES
Luna (2009)	Estar atento às ações que ocorrem em sala de aula; não dar a resposta de imediato; observar a interação dos estudantes com a tarefa e entre eles, para então, fazer as intervenções necessárias.
Lima (2009)	Focar nos objetivos de aprendizagem, pois são eles quem garantem a condução da aplicação da THA.
Angiolin (2009)	Investir no uso de diversas tecnologias; focar na interdisciplinariedade; auxiliar na sistematização de conhecimentos construídos.
Mesquita (2009)	Utilizar os conhecimentos prévios em situações-problemas antes da explicação dos conceitos pretendidos.

Cabral Junior (2009)	Incluir jogos e experimentos concretos para a construção dos conhecimentos.
Barbosa (2009)	Focar na interação constante entre docente e estudante, assim como entre estudantes e estudantes.
Vitolo (2010)	Combinar diferentes metodologias, pois facilitam o desenvolvimento das aulas além de potencializar os resultados de aprendizagem; incentivar as ações de conjecturar, argumentar e levantar hipóteses.
Tonnetti (2010)	Reelaborar uma nova versão da THA a partir das observações realizadas durante a proposição das atividades.
Freitas (2010)	Auxiliar na identificação de obstáculos didáticos e epistemológicos para o alcance dos objetivos de aprendizagem.
Rosenbaum (2010)	Propiciar aos estudantes confiança, pois poderão apresentar mais soluções para as atividades propostas; incentivar tarefas colaborativas.
Almeida (2011)	Trabalhar com atividades que oportunizem a criticidade de modo que supere o tradicionalismo dos exercícios contidos nos livros.
Miranda (2011)	Aprender é combinar experiências, interesses e conhecimentos prévios.
Mendonça (2011)	Oportunizar a mediação da construção do conhecimento.
Pereira (2011)	Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores; refletir sobre sua prática docente, criando estratégias de ensino na qual o aluno seja motivado a investigar e atribuir significado a sua aprendizagem.
Maioli (2012)	Permitir que seu aluno siga amarrando novas ideias aos conhecimentos prévios, considerando as informações que cada aluno traz em seu contexto cognitivo.
Oliveira (2015)	Inovar a prática e formação de professores, pois fornece subsídios tanto teóricos como práticos para que o professor trabalhe com determinado conteúdo nessa perspectiva.
Menotti (2014)	Permitir uma reflexão do trabalho docente; pensar em como levar o aluno a aprender; propor tarefas que levem a aprendizagem.
Rossetto (2016)	Esperar que o professor reexamine, reflita sobre sua produção, modificando-a sempre que considerar necessário.
Pinto (2018)	Contribuir para as reflexões com respeito ao movimento dinâmico no planejamento e para a aplicação das atividades investigativas.
Quilles (2018)	Proporcionar momentos de reflexão no processo de ensino; encontrar maneiras de lidar com as dúvidas e questionamentos dos alunos.
Caciolato (2020)	Contribuir para o desempenho do professor e do aluno em sala de aula.
Silva (2020)	Aperfeiçoar a prática, traçar estratégias de ensino, repensar sua prática e analisar se as expectativas foram atendidas; poder elaborar novamente as hipóteses e criar assim um ciclo.

Albino (2021)	Auxiliar o professor em seu planejamento; proporcionar aos alunos um melhor aproveitamento e interpretação dos conteúdos trabalhados.
Matos (2021)	Considerar o planejamento como uma trajetória hipotética; estabelecer estratégias de ensino diferenciadas; refletir sobre sua prática, mesmo antes dela acontecer.
Kanno (2022)	Servir de inspiração para que os professores reflitam sobre a importância de os estudantes serem ativos na construção dos conceitos matemáticos.
Ferreira (2022)	Evidenciar o compromisso do professor com todo os processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Autores baseado nos trabalhos encontrados na BDTD.

Ao analisar as contribuições das THA's nos trabalhos, é possível observar a presença de aspectos referentes tanto ao processo de ensino, quanto ao processo de aprendizagem, assim como elementos que dizem respeito às ações do professor e do aluno, bem como o compromisso do professor com esses processos.

Em relação às ações do professor, uma contribuição identificada em diferentes trabalhos é a “reflexão”, seja em relação ao planejamento ou a prática docente. Essa ação pode oportunizar ao professor pensar de forma crítica a respeito do que está trabalhando ou o que vai trabalhar, modificar ou aprimorar elementos que foram planejados. Segundo Carabetta Júnior (2010, p. 584) “a reflexão sobre a ação torna-se fundamental e necessária para possibilitar uma atuação mais ampla e consistente da prática pedagógica”. O autor ainda salienta que

se a reflexão sobre a ação pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, há que se considerar sua importância na docência como recurso que possibilita ao professor modificar ideias e atitudes sobre o ensino (Carabetta Júnior, 2010, p. 582).

Outra contribuição identificada é que o professor saiba lidar com as dúvidas e questionamento dos alunos, sem dar a resposta para as perguntas realizadas, ser um guia dos processos, assim como mediar para que o aluno possa construir seu conhecimento. De acordo com Rossetto (2021, p. 62)

o professor pode fazer questionamentos, intervenções, durante e após o trabalho dos alunos, explorar suas resoluções, as diferenças entre elas, discutir aspectos que sejam relevantes para a aprendizagem. Não dar a resposta pronta para o aluno pode fazer com que ele questione, que ele explore outros meios que achar necessário, seja uma pesquisa, uma pergunta para um colega.

Saber escolher tarefas ou atividades que serão trabalhadas é outra contribuição, visto que o professor pode utilizar tarefas para oportunizar diferentes resoluções e criticidade dos alunos, não se limitar apenas a resolvê-las, aproveitar o momento para fazer intervenções e fugir do tradicionalismo. Essas tarefas precisam

estar relacionadas com os objetivos de aprendizagem, pois são elas que farão com que esses objetivos sejam alcançados.

O planejamento foi outro elemento identificado como contribuição. Ele está relacionado com a escolha das tarefas, essas precisam ser investigativas; à reflexão, para que o professor olhe de forma crítica para sua prática, podendo hipotetizar a respeito dela; e que seja vista como algo que pode ser modificado/reelaborado ao longo do processo, não uma receita pronta, que não pode ser alterada.

Vale destacar que, o professor ao construir sua THA como um planejamento bem detalhado, pode levar em consideração aspectos, como: os conhecimentos prévios dos alunos, o uso de tecnologias variadas, combinar diferentes metodologias, oportunizar que o aluno levante hipóteses, conjecture, argumente, bem como saiba lidar com situações que podem obstáculos didáticos e epistemológicos.

Em relação às ações dos alunos, é desejável que haja “interação” entre eles, entre aluno e professor, entre os estudantes e a tarefa proposta. A interação pode oportunizar que os alunos compartilhem os procedimentos e estratégias utilizados para resolver uma tarefa, eles podem socializar e informar suas dúvidas, ter a oportunidade de aprender com o outro, tudo isso pode ser um ganho para os processos de ensino e aprendizagem.

Vale acrescentar a importância da reflexão do aluno, seja em suas ações desenvolvidas em sala de aula, ao resolver uma tarefa, e nas relações com os outros estudantes. Um elemento que não apareceu na discussão, e que pode estar presente em uma THA é a dinâmica da aula, a organização da sala, pois pode-se pensar em um ambiente que oportunize discussões, interações. “O trabalho em grupo é importante, pois pode proporcionar maior interação entre os envolvidos, auxiliar a troca de ideias, informações, conversas, discussões, debates, argumentação dessas ideias” (Rossetto, 2016, p. 88).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo desta pesquisa entende-se que várias são as contribuições das THA's para a prática docente, assim como para os processos de ensino e aprendizagem, visto que ela pode desempenhar um papel crucial na melhoria desses processos. Foi possível identificar as ideias de Simon (1995) presentes nessas contribuições, são elas: os objetivos de aprendizagem, as atividades ou tarefas e o levantamento de hipóteses.

A THA pode promover a personalização do ambiente de aprendizagem, ou seja, um ambiente mais dinâmico que oportunize o compartilhamento de estratégias, criar a possibilidade de customizar a educação

de acordo com as necessidades, habilidades e interesses do aluno, auxiliar no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. O uso do planejamento detalhado pode permitir ao professor planejar estrategicamente o caminho a seguir, bem como auxiliar nas reflexões sobre a prática docente. Isso envolve a escolha de recursos, tarefas e instrumentos de avaliação apropriados para atingir os objetivos de aprendizagem. Definir metas permitindo ao aluno e ao professor ter uma compreensão clara do que se espera alcançar.

Por fim, embora a THA forneça uma estrutura, ela também pode ser flexível para acomodar mudanças de interesses, necessidades ou circunstâncias pertinentes à prática docente. Cabe salientar que nos restringimos a analisar um elemento dos trabalhos, se dedicar ao todo pode ser tema para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Thiago Henrique de Oliveira. **Generalizando As áreas De Polígonos Regulares: Uma Proposta à Luz Da Trajetória Hipotética De Aprendizagem**. 2021. 100f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ALMEIDA, Arlete Aparecida Oliveira de. **Currículos de matemática do ensino médio: a polarização entre aplicações práticas e especulações teóricas**. 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANGIOLIN, Alexandra Garrote. **Trajetórias hipotéticas de aprendizagem sobre funções exponenciais**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARBOSA, Américo Augusto. **Trajetórias hipotéticas de aprendizagem relacionadas às razões e às funções trigonométricas, visando uma perspectiva construtivista**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CABRAL JUNIOR, Rubens de Souza. **Abordagem das noções iniciais de probabilidade em uma perspectiva construtivista**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, p. 580-586, 2010.

CACIOLATO, Brunna Leonardi. **Uma Abordagem Para O Ensino De Geometria Por Meio De Origamis E Da Trajetória Hipotética De Aprendizagem**. 2020. 148f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FERREIRA, Gustavo Jose Wurmeister. **Tarefas de análise da produção escrita para o ensino de função afim**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Viveiros de. **Ensinar e aprender transformações isométricas no ensino médio**. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRAVEMEIJER, Koeno. **Creating opportunities for students to reinvent mathematics**. ICME 10, 2004.

KANNO, Tallys Yuri de Almeida. **Análise Combinatória: Uma Proposta De Ensino**. 2022. 54f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

LIMA, Patrick Oliveira de. **Uma trajetória hipotética de aprendizagem sobre funções logarítmicas**. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUNA, Maria de Fátima Aleixo de. **Estudo das trajetórias hipotéticas da aprendizagem de geometria espacial para o ensino médio na perspectiva construtivista**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAIOLI, Marcia. **A contextualização na matemática do ensino médio**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATOS, Guilherme das Neves. **A Trajetória Hipotética da Aprendizagem e a Modelagem Matemática: Possibilidades E Desafios**. 2021. 90f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

MENDONÇA, Luciane. **Trajetória hipotética de aprendizagem: análise combinatória**. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENOTTI, Rogéria Malacrida. **Frações E Suas Operações: Resolução De Problemas Em Uma Trajetória Hipotética De Aprendizagem**. 2014. 156f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MESQUITA, Marcia Aparecida Nunes. **Ensinar e aprender funções polinomiais do 2.º grau, no ensino médio: construindo trajetórias**. 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MIRANDA, Maria do Carmo da Silva Rodrigues. **Uma trajetória hipotética de aprendizagem: leitura e interpretação de gráficos e tabelas e medidas de tendência central em uma perspectiva construtivista**. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Júlio Cezar Rodrigues de. **Uma Trajetória Hipotética De Aprendizagem Para O Ensino De Logaritmos Na Perspectiva Da Resolução De Problemas**. 2015. 127f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PEREIRA, Denilson Gonçalves. **Um estudo da reta no ensino médio utilizando trajetórias hipotéticas de aprendizagem**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINTO, Eduardo Mauricio Moreno. **A didática e a matemática no ensino da linguagem de programação: uma experiência com o software educativo Scratch no ensino fundamental**. 2018. 1 recurso online (153 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP.

QUILLES, Anderson Leandro Gonçalves. **Uma Trajetória Hipotética De Aprendizagem Para O Ensino De Função Quadrática Na Perspectiva Da Resolução De Problemas**. 2018. 114f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ROSENBAUM, Luciane Santos. **Uma trajetória hipotética de aprendizagem sobre funções trigonométricas numa perspectiva construtivista**. 2010. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSSETTO, Hallynnee Héllenn Pires. **Trajetória Hipotética De Aprendizagem Sob Um Olhar Realístico**. 2016. 107f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ROSSETTO, Hallynnee Héllenn Pires. **O desenvolvimento de um *Framework* de Trajetórias de Ensino e Aprendizagem de Matemática**. 2021. 91f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SILVA, Matheus Terleski. **Uma Trajetória Hipotética De Aprendizagem Para a Educação Financeira**. 2020. 104f. Dissertação de Mestrado (Profmat). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SIMON, Martin A. **Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective**. Journal for research in Mathematics Education, Vol. 26, n° 2. p. 114- 145, 1995.

TONNETTI, Antonio Celso. **Trajetórias hipotéticas de aprendizagem em estatística no ensino médio**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VITOLLO, José Manoel. **Noções introdutórias à ideia de função: uma trajetória hipotética de aprendizagem**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

UMA EXPERIÊNCIA COM TANGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO

Valesca Bessa Barros Gonçalves¹, Antonio Mauricio Medeiros Alves ²

RESUMO

Esse trabalho apresenta um recorte de Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A pesquisa teve como tema a utilização de materiais didáticos por alunos do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), escola de Curso Normal, formação em ensino médio e aproveitamento de estudos, localizado em Pelotas, interior do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo foi analisar e discutir a construção e uso de três materiais didáticos: Tangram, Quadro Valor Lugar e Material Dourado. Nesse texto focamos somente na exploração do estudo realizado com o Tangram. O mesmo foi realizado na disciplina de Didática da Matemática, do Curso Normal do IEEAB, tendo também como um dos objetivos específicos, identificar a compreensão das alunas acerca do uso desse material nas práticas de pré-estágio de matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: MATERIAL DIDÁTIO, TANGRAM, ANOS INICIAS.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte integrante de uma dissertação de Mestrado que teve como objetivo analisar a utilização de materiais didáticos por alunos do Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEEAB), uma escola de formação em ensino médio, localizada em Pelotas, interior do Rio Grande do Sul. Nesse texto temos por objetivo apresentar a análise e discussão da construção e uso de um dos materiais presentes na pesquisa da dissertação: o Tangram.

O estudo foi desenvolvido na disciplina de Didática da Matemática, do Curso Normal do IEEAB, tendo por objetivo identificar a compreensão das alunas acerca do uso desse material nas práticas de pré-estágio de matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada a análise do uso e da produção do material didático (Tangram), construído na disciplina de Didática da Matemática para uso dos alunos, futuros docentes, em suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ESTUDO DESENVOLVIDO

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

² Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Para falar sobre materiais didáticos é preciso entender que seu uso deve considerar as possibilidades e as limitações do material. Segundo Meloni (2020, p.9), o estudo dos materiais contempla várias áreas do conhecimento, “a história, a didática, a pedagogia, a arqueologia e os vários saberes de referência que estão em relação com os objetos ou artefatos escolares”.

Os materiais também podem promover a compreensão de conceitos abstratos, na medida que permitem que os alunos visualizem e manipulem os conceitos matemáticos, tornando-os mais compreensíveis e tangíveis. Isso facilita a construção do conhecimento matemático de forma mais sólida e duradoura. O trabalho com Matemática nos anos iniciais contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando o pensamento lógico e a capacidade de abstração. Através da resolução de problemas matemáticos, as crianças são desafiadas a pensar de forma independente, analisar informações e tomar decisões.

Participaram do estudo sete alunas do Curso Normal, da turma de aproveitamento de estudos (estudantes que já possuem ensino médio e ingressam no Curso Normal para formação pedagógica).

Para o desenvolvimento da pesquisa foi aplicado um questionário, realizadas narrativas e rodas de conversa com as participantes, de modo a produzir e coletar os dados do estudo, analisados pela pesquisadora para construção do relato aqui apresentado.

A EXPERIÊNCIA COM O TANGRAM

O Tangram é um quebra-cabeça chinês composto de sete peças com formas geométricas distintas (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Cabe ao jogador combinar as peças e criar figuras. Esse recurso é uma forma de exercitar o raciocínio lógico e a criatividade como forma de criar mais de 5000 figuras possíveis. Não se sabe precisamente a origem do jogo, mas há registros em livros chineses do século XVII.

Primeiramente, para o desenvolvimento do estudo, o Tangram foi construído em uma folha A4, a partir de um quadrado, e a cada dobra e corte falando sobre as características das formas e a sobreposição das peças. Em um segundo momento foram realizadas as atividades com papel quadriculado para aumentar e diminuir o Tangram, sendo trabalhados Tangrams de três tamanhos: grande, pequeno e médio. Os Tangrams pequenos foram utilizados para a construção de jogos da memória (Figura 01) trabalhando a comparação e associação do nome e figura.

Figura 01 - Jogo da memória



Fonte: a autora

Com os Tangrans médios e grandes foi confeccionado um painel com letras e números, como ilustra a Figura 02:

Figura 02 - Painel letras e números.



Fonte: a autora

O Tangram é um material didático versátil que pode ser usado para ensinar vários conceitos matemáticos. Uma das maneiras mais comuns pelas quais o Tangram é usado é para ensinar geometria. No processo de construção do Tangram, os alunos aprendem sobre formas geométricas básicas, como triângulo, quadrado e paralelogramo, bem como, no seu uso pedagógico, a montar outras formas por composição e decomposição. Ao trabalhar com o Tangram, os alunos também desenvolvem habilidades importantes, como percepção visual e compreensão da relação entre as formas.

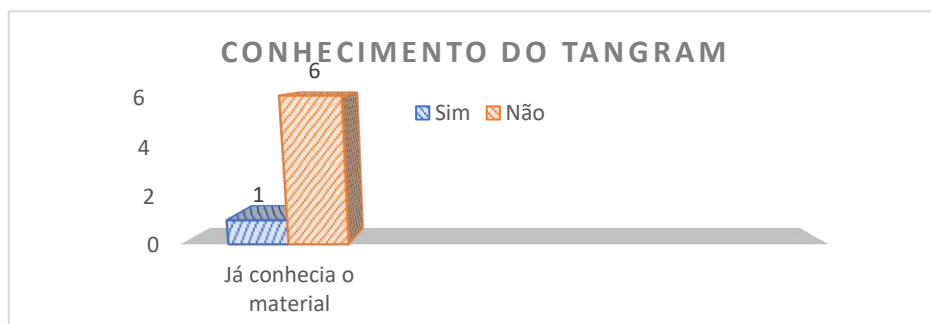
Esse material também pode ser usado para ensinar conceitos matemáticos mais avançados, como simetria e transformações geométricas. Eles também podem aprender sobre transformações geométricas, como rotações e reflexões, ao girar e espelhar as peças do Tangram para criar formas. O uso do Tangram como material pedagógico na construção da aprendizagem matemática tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas (OLIVEIRA, 2017; SANTOS e TAUMATURGO, 2018).

Outro aspecto relevante do uso do Tangram como material pedagógico é a possibilidade de relacionar o aprendizado matemático com outras áreas do conhecimento. Segundo Santos e Silva (2018), o

Tangram pode ser utilizado em atividades interdisciplinares, como na construção de maquetes ou na criação de jogos educativos, envolvendo conceitos de matemática, ciências e artes.

Na continuidade do estudo, após o trabalho com o Tangram, foi aplicado o questionário, realizadas as narrativas e rodas de conversa, que permitiram construir as análises a seguir. O Gráfico 1 evidencia que a maioria desconhecia o material em questão.

Gráfico 1



Fonte: a autora

Apesar das possibilidades educativas do Tangram, o gráfico 1 revela que a maioria dos sujeitos deste estudo, desconhecia esse material didático para intermediação pedagógica, aplicado ao ensino de Matemática. Tal dado expõe um desafio à formação de professores e sua aproximação com materiais didáticos manipuláveis. Disso decorre a constatação, também, que o espaço escolar deve refletir sua função enquanto agente que, de posse desses materiais, possibilita o acesso ao conhecimento. Estende-se esta concepção ao trabalho didático-pedagógico com QVL e Material dourado.

A análise dos dados produzidos na roda de conversa com as sete alunas já citadas anteriormente também evidenciou a visão dos sujeitos, de que os materiais manipuláveis podem ser usados como instrumentos para promoção do ensino e da aprendizagem em Matemática, como é possível identificar nas manifestações a seguir, das participantes do estudo:

É necessário levar para a sala de aula novos e diferentes métodos. O Tangram desenvolve o raciocínio lógico e geométrico do educando facilitando a compreensão (ALUNA A).

Acho muito importante, pois com eles as crianças aprendem mais fácil, de uma forma mais interessante, mais lúdica, não é uma coisa que eles estão acostumados. Isso é novo para eles e eles se divertem aprendendo (ALUNA D).

[...] Não gostava muito da matemática, mas dessa maneira ficou mais fácil de entender. Percebi que eu tenho que estudar mais para ter domínio para trabalhar esses materiais e outros (ALUNA G).

Além disso, a Aluna C frisou que os próprios alunos avaliaram positivamente o uso do Tangram em sala de aula:

No Tangram, embora eles ficassem agitados e perdendo as peças, eles amaram fazer e conhecer. Eles ficaram encantados montando as figuras, usando as peças do Tangram. Eu acho que é bem proveitoso, porque é uma maneira alegre e diferente de aprender a matemática. Eles ficam curiosos e admirados porque não sabiam que tem essas ajudas para aprender a matemática, despertando assim a curiosidade e o interesse neles (ALUNA C).

As afirmações das alunas C e G acerca dos materiais manipuláveis nos remeteram às pesquisas cujos objetivos constituem compreender as causas associadas às dificuldades de aprendizagem em Matemática e, sobretudo, como os professores devem lidar com as mesmas. Pois, conforme o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Matemática se apresenta como a disciplina de maior dificuldade de aprendizagem na Educação Básica.

Araújo (2006), por exemplo, buscou responder “quais as maiores dificuldades de aprendizagem em matemática? Quais as causas apontadas pelos alunos e professores? Quais as características das dificuldades dos alunos? É uma pesquisa que, tal qual a aluna C, prioriza a interferência pedagógica frente às dificuldades dos alunos:

O número elevado de estudantes reprovados e considerados pelos professores, de apresentarem dificuldades na apropriação dos conceitos matemáticos é uma constante nas escolas. Nossa preocupação é que, em vez da superação dessas dificuldades, os estudantes vão acumulando outras à medida que novos conceitos são apresentados. Como consequência, eles passam a ser estigmatizados como incapazes para a matemática, engrossando as estatísticas da reprovação e exclusão escolar. Tal concepção é predominante nos meios escolares. Isso significa dizer, também, que o tratamento dado às dificuldades de aprendizagem depende da concepção do professor (ARAÚJO, 2006, p.1).

Tal qual Araújo (2006), as alunas C e G, apresentaram uma concepção comprometida com o aprendizado dos alunos, que valoriza aspectos como ‘buscar alternativas’ e motivá-los. Reitera-se, pela fala da Aluna C:

Eles ficaram encantados montando as figuras, usando as peças do Tangram. [...] é uma maneira alegre e diferente de aprender a matemática. Eles ficam curiosos e admirados porque não sabiam que tem essas ajudas para aprender a matemática, despertando assim a curiosidade e o interesse neles (ALUNA C).

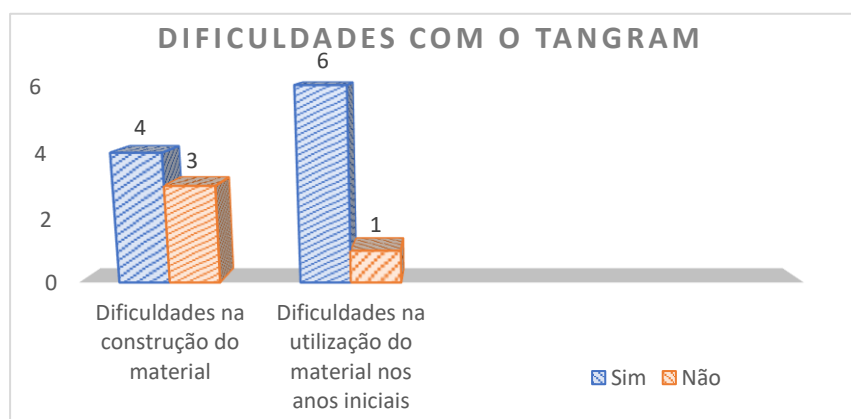
Isso também aparece na fala de outra aluna que argumenta que “Percebi que eu tenho que estudar mais para ter domínio para trabalhar esses materiais e outros.” (Aluna G), ou seja, essas alunas

desconheciam a potencialidade do Tangram para o aprendizado da matemática, mas descobriram essas potencialidades durante a experiência de formação.

Em convergência com Araújo (2006), advoga-se a necessidade do comprometimento dos professores de matemática em tentar solucionar as dificuldades dos alunos. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor conheça distintos materiais educativos, dentre eles os materiais manipuláveis (objeto deste estudo) apresentados e propostos aos sujeitos nesta pesquisa. O Tangram, entre outros, só se tornará um material didático capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem matemática dos alunos, à medida que for incorporado aos cursos de formação. Tal necessidade fora revelada pelos sujeitos desta pesquisa.

Uma vez apresentado o Tangram aos sujeitos, a análise dos questionários e da roda de conversa, conduz à discussão acerca das dificuldades das futuras professoras em relação à construção e utilização do material, com os estudantes dos anos iniciais, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2



Fonte: a autora

Para melhor compreensão, vale destacar as falas de alguns sujeitos que atribuem a expressiva dificuldade de utilização do material ao comportamento dos alunos, não ao material propriamente dito.

A turma era bem agitada, não prestava atenção, eles faziam as coisas sem a gente mandar, o que dificultou a utilização do material (ALUNA A).

A turma era agitada [...] dificultou a utilização do material (ALUNA B).

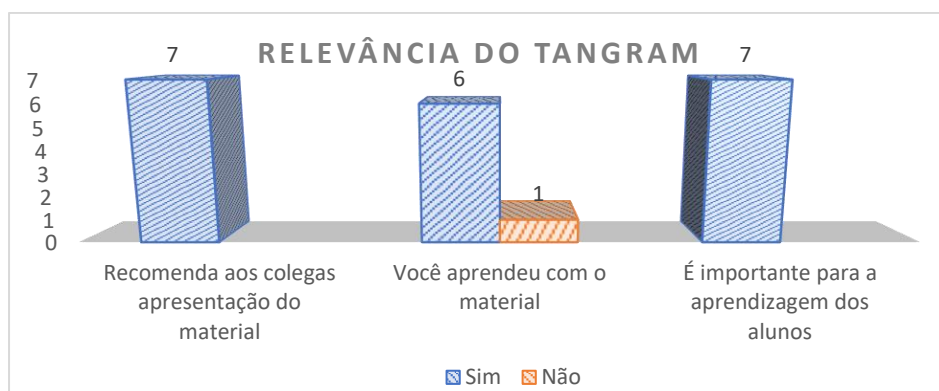
Senti um pouco de dificuldade, pois algumas crianças tiveram mais dificuldade, explicar com calma

e pedir concentração dos alunos foi um pouco difícil (ALUNA C).
A turma era agitada, fizeram algumas coisas sem nós falarmos e acabaram dificultando na hora da montagem (ALUNA F).

Poucos sujeitos apresentaram dificuldades em construir e utilizar o material. E mesmo eles frisaram o encantamento provocado pelo material à medida que superaram as dificuldades.

O Gráfico 3 apresenta a relevância que os sujeitos atribuem ao Tangram.

Gráfico 3



Fonte: a autora

Foi unânime entre os sujeitos a recomendação do Tangram aos colegas de profissão. Segundos as respostas dos questionários:

Sim, pois no dia da apresentação para os colegas conseguimos tirar nossas dúvidas e ajeitar algo que ficou errado (ALUNA A).
Acho importante porque conseguimos tirar as dúvidas que temos e, às vezes, o colega consegue explicar de uma outra forma que conseguimos compreender melhor (ALUNA B).
Sim, acho importante, pois desenvolve muito a criatividade, podemos fazer muitas coisas com o Tangram (ALUNA C).
Sim, pois podemos trabalhar a percepção visual, raciocínio lógico e geométrico (ALUNA D).
Sim, porque assim podemos tirar as dúvidas necessárias (ALUNA F).

Também a maioria dos sujeitos assinalou que aprendeu com o material pedagógico e que ele constitui uma ferramenta favorável ao ensino e a aprendizagem da Matemática.

Sim, pois notamos que dá para fazer muitas coisas com as formas geométricas (ALUNA A).
Sim, pois percebi que podemos usar as formas geométricas para montagem de outros materiais, fazendo coisas novas para os alunos, trabalhando de uma e outra forma (ALUNA B).
Com certeza! (ALUNA C).
Sim, muito interessante!! (ALUNA D).
Sim, notei que dá para fazer muitas coisas com o Tangram, utilizando as formas geométricas (ALUNA F).

Sim, a construção do Tangram, obedecendo os valores e raciocínios (ALUNA G).

Além disso, as futuras professoras responderam que o Tangram é, sim, um material pedagógico fértil ao aprendizado dos alunos em Matemática:

Sim, pois eles aprendem bastante coisas como formas, cores, desenhos, entre outras coisas (ALUNA A).

Acho que sim porque trabalhamos o raciocínio dos alunos e estimulamos o aprendizado das formas, mostrando que podemos usar as formas em bastante coisas (ALUNA B).

Sim! (ALUNA C).

Sim, pois é muito interessante que com apenas 7 peças conseguimos várias formas de trabalhar (ALUNA D).

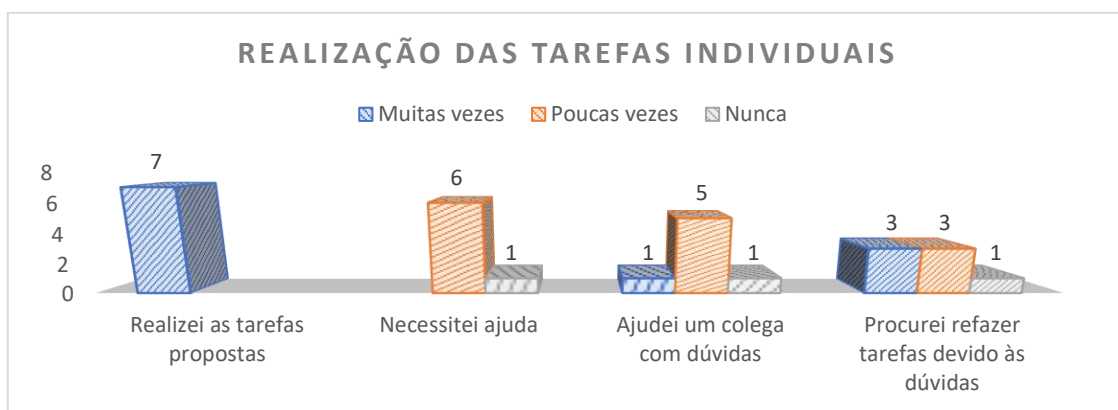
Sim, pois com ele o aluno aprende brincando, o que faz com que isto seja mais satisfatório para a criança (ALUNA E).

Sim. Porque eles aprendem bastante coisas: cores, desenhos (ALUNA F).

Encontrar alternativas para motivar os educandos ao estudo dos conteúdos é uma busca constante dos educadores. Novas linguagens, dinâmicas e métodos de aprendizagem estão sendo testados e aplicados pelos educadores de todo o sistema. Brincar em sala de aula é uma ótima maneira de envolver os jovens e complementar os estilos de aprendizagem tradicionais que prevalecem nas escolas.

O Gráfico 4 revela-nos o envolvimento das alunas-sujeitos com o material na realização de diferentes atividades propostas, especialmente o envolvimento delas com as atividades individuais.

Gráfico 4



Fonte: a autora

Nota-se, portanto, que todas as alunas, sujeitos da pesquisa, realizaram as atividades propostas. Ademais, a maioria necessitou de ajuda das colegas e professora para realizá-las. Em contrapartida, elas subsidiaram as colegas que também apresentaram dúvidas. Também a maioria das alunas procurou refazer

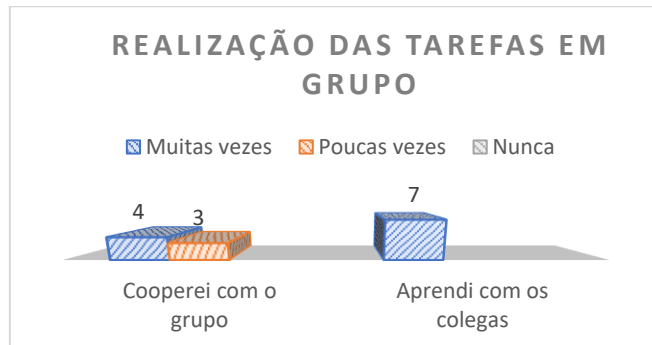
as tarefas nas quais teve dúvidas. Sendo assim, vejamos quais foram exatamente as dúvidas que as alunas-sujeitos apresentaram:

A turma era muito agitada e acabou perdendo as peças (LETRA A).
A turma era muito agitada e acabou perdendo as peças, tendo que realizar a tarefa novamente (ALUNA B).
A turma era muito agitada e alguns perderam as peças para a montagem (ALUNA F).
Montagem de figuras, dobraduras do Tangram, obedecendo a ordem (ALUNA G).

Sendo assim, reitera-se que as dificuldades encontradas pelos sujeitos são, em geral, de outra natureza que não a funcionalidade do material propriamente dito, no estudo se deram em função da indisciplina da turma.

O gráfico 5 diz respeito à realização dos trabalhos em grupo. Nesse caso, os resultados também foram positivos. Todas as alunas-sujeitos, em maior e ou menor grau, responderam que cooperaram e aprenderam com o grupo.

Gráfico 5



Fonte: a autora

Sobre a participação enquanto turma:

Boa, todas se ajudaram (ALUNA A).
Foi boa, todas se ajudaram (ALUNA B).
A apresentação foi ótima, alcançamos o objetivo proposto (ALUNA C).
Muito boa e muito importante, trocamos ideias (ALUNA D).
Ótima (ALUNA G).

No que tange ao compromisso com o desenvolvimento da atividade, o mesmo foi bem avaliado pelos sujeitos:

Nos dedicamos, conseguimos executar as etapas e até algo mais (ALUNA A).
Nos dedicamos, realizamos as atividades e até algo mais que não tínhamos planejado (ALUNA B).
Planejar a aula, explicar o material e auxiliar na aprendizagem dos alunos (ALUNA C).
Executada com sucesso (ALUNA D).
Ótima também (ALUNA G).

Ademais, em geral, as alunas-sujeitos gostaram de realizar a experiência formativa com o Tangram:

Gostei bastante, aprendi muitas coisas. Isso é muito bom, pois cada prática realizada dá vontade de fazer ainda mais (ALUNA A).
Sim, as crianças ficaram empolgadas usando as formas, o que mostra cada vez mais nas atividades executadas (ALUNA B).
Sim, aprendi bastante. (ALUNA C).
Uma experiência muito legal (ALUNA D).
Sim (ALUNA G).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho do Tangram foi possível perceber que seu uso como material didático na construção da aprendizagem matemática pode ser uma estratégia eficaz para tornar o ensino mais atrativo e significativo para os estudantes. Ao manipular as peças do Tangram, os estudantes podem desenvolver habilidades como a percepção espacial, a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Além disso, o Tangram pode ser utilizado em diferentes níveis de ensino e em atividades interdisciplinares, favorecendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

O Tangram é um material didático valioso que pode ser usado para ensinar vários conceitos matemáticos, desde formas básicas até conceitos mais avançados, como simetria e transformações geométricas. Além dos benefícios educacionais, o Tangram também é uma ferramenta divertida e envolvente que pode ajudar a motivar os alunos a aprender matemática. Como tal, o uso do Tangram deve ser considerado por educadores em todo o mundo como uma maneira eficaz de melhorar o desempenho dos alunos em matemática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. R. N. Interferências pedagógicas na superação de dificuldades da aprendizagem matemática. **UNirevista** - Vol. 1, nº 2. Abril, 2006.
- OLIVEIRA, L. T. F. de. **Habilidades subjacentes às atividades de discriminação e composição de figuras planas utilizando o Tangram**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2017, 134 p.

SANTOS, N. L.; TAUMATURGO, K. A. A tecnologia móvel e o uso do jogo Tangram. Simpósio Linguagens e Identidades da/ na Amazônia Sul – Ocidental. **VIII Colóquio Internacional** “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”. Acre, 2018.

ACHADOS E “PERDIDOS” SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA (PEM): O (DES) ENCONTRO NO ESTADO DO CONHECIMENTO

Gislaine dos Santos Pinto¹, Antonio Maurício Medeiros Alves²

RESUMO

Neste artigo apresento o estado do conhecimento realizado para pesquisa de mestrado sobre a formação dos professores de matemática que exercem docência no Curso Normal de nível médio e que formam professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Objetiva socializar o caminho percorrido, o volume de trabalhos publicados encontrados e sua relação com o tema proposto, contemplando as produções dos últimos cinco anos. As buscas revelaram poucos resultados referentes ao Curso Normal de nível médio em relação às licenciaturas. Atribui-se a este fato, a LDB nº 9.394/96 considerar as licenciaturas como formação inicial para professores que atuam ou atuarão na educação básica. Por isso, nova busca foi realizada e, desta vez, alterando o período para 1985 a 1996, anterior a LDB, em que se verificou um aumento considerável no volume de publicações encontradas tendo o Curso Normal como campo de interesse em pesquisas.

Palavras-chave: curso normal, formação de professores, professor que ensina matemática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a parte de um estudo em desenvolvimento no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFPEL, em que, como aluna da disciplina de Laboratório e Produção Científica, tinha como tarefa realizar um estudo tipo estado do conhecimento relacionado à temática de minha pesquisa, com a finalidade de buscar “a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155), para que, conhecendo as produções científicas realizadas, contribuísse, através da pesquisa, com as reflexões acerca da formação de professores em nível médio, já iniciadas. Começo este processo alinhada ao entendimento de Morosini e Fernandes (2014) dizendo que “*estado do conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma

determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (p. 155, grifo das autoras).

Retomo os questionamentos oriundos de minha prática docente com o intuito de reconhecer ideias e objetos que orientariam e organizariam as buscas para a produção do estado do conhecimento: por que a segurança e tranquilidade em trabalhar conteúdos matemáticos como professora nos anos iniciais do ensino fundamental se fragilizavam no momento em que estava formadora de professores e professoras

¹ Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

² Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

trabalhando com Didática da Matemática no Curso Normal? A intencionalidade pedagógica ao ensinar matemática para as crianças é diferente ao ensinar matemática para professores e professoras em formação? Esses questionamentos guiaram minha ação no momento de identificar quais palavras-chave utilizaria para selecionar as produções acadêmicas relacionadas à minha temática de estudo, seja ela a formação do professor de Matemática que forma os futuros professores, no Curso Normal de nível médio, que irão ensinar matemática para crianças.

O CAMINHO PERCORRIDO

Nessa perspectiva, acesso o Banco Digital de Teses e Dissertações – IBICT para verificar o que havia sido produzido, sobre a formação do formador que atua no Curso Normal, formando professores que ensinarão matemática, interesse de minha pesquisa. Também foram pesquisados periódicos como as revistas Bolema, Zetetiké e Educação Matemática em Revista, anais de eventos como o SIPEM, ENEM e EBRAPEM. Delimitei o período de minha busca em todas as publicações entre 2017 e 2022, contemplando as produções dos últimos cinco anos.

Para isso organizei quatro grupos de palavras-chave. No primeiro grupo busquei: professores- educação matemática- Normal; no segundo agrupamento: saberes matemáticos – formação- escola Normal; no terceiro: professor – formador matemático- escola Normal e no último grupo: professor- formação acadêmica- escola Normal.

Para selecionar os trabalhos lia os títulos e, daqueles que eu considerava ter aproximação com a temática, lia os resumos para, somente então, fazer a leitura completa do trabalho caso encontrasse pertinência.

Nesta primeira busca me chamou a atenção o pouco volume de trabalhos publicados relacionados ao Curso Normal de nível médio no período delimitado e quando havia pesquisas eram, em sua maioria, no Curso Normal Superior relacionadas aos conhecimentos trazidos e/ou produzidos pelos estudantes do curso, revelando pouco da formação dos professores que ensinavam Matemática nesses cursos e suas práticas pedagógicas.

ACHADOS E “PERDIDOS” SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Embora encontrando, no BDTD/IBICT, 147 dissertações e 35 teses, selecionei destes 182 trabalhos, somente três publicações. Ao ler com mais atenção, uma tese foi descartada por ser relacionada à constituição do fazer docente de uma professora de ensino superior em um município no interior do estado do Amazonas que, embora abordando os saberes necessários à prática docente, pouco se relacionava com meu foco de interesse, restando apenas dois trabalhos: Coura (2018) e Cabral (2020).

O primeiro trabalho analisado foi a tese de Coura (2018) intitulada “Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores de Matemática que são Investigadores da Docência”. Participaram da pesquisa seis formadoras de professores de Matemática que são investigadoras da docência e compuseram a coordenação do GT7: Formação de Professores que Ensinam Matemática - da SBEM. Como caminho metodológico, utilizou a pesquisa narrativa como forma de entender o objeto de estudo.

A pesquisa apresenta como objetivo compreender as experiências de desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Matemática que são investigadores da docência e tem duas questões de investigação que procuram saber sobre as experiências de vida e formação vividas pelas participantes e que contribuíram para seus desenvolvimentos profissionais e como esses formadores de professores de Matemática se desenvolvem profissionalmente. A produção dos dados se deu a partir de entrevista dialógica em profundidade, com caráter biográfico-narrativo, realizada individualmente com cada uma das seis participantes. A transição dessas entrevistas resultou em seis narrativas que mostram as experiências de desenvolvimento profissional de formadores de professores de Matemática que são investigadores da docência. Afirma não ser possível generalizar os conhecimentos produzidos no estudo como conclusivos devido ao grupo “tão particular de formadores como participantes”, “considerar o desenvolvimento profissional” tal como feito e “assumir os pressupostos da pesquisa narrativa” serem carregados de experiências de vida e carreira, formação e desenvolvimento profissional de maneira muito singular. Aponta a necessidade de investigar a prática do formador de professor de Matemática tomando-a como objeto de estudo em pesquisas acadêmicas inclusive de formadores de professores que não atuam em instituições de Ensino Superior.

O segundo trabalho analisado foi a dissertação de Cabral (2020) intitulada “Saberes Docentes em Matemática Mobilizados no Processo de Formação de Professores em um Curso Normal de Nível Médio” que tem como objetivo o estudo sobre a formação do professor do Curso Normal de nível médio e seus saberes mobilizados para ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora dialoga com Shulman (1992) e Tardif (2014) sobre os saberes profissionais e com Curi (2004) sobre a formação de Matemática nos Anos Iniciais. Mobilizada por inquietações acerca das defasagens de aprendizagens

matemáticas que seus alunos traziam dos anos iniciais, opta pela realização de sua pesquisa em Curso Normal de nível médio.

O percurso metodológico adotado foi de abordagem qualitativa, exploratória e de estudo de caso. Utilizou como técnicas de coleta de dados a análise documental, a entrevista e a observação participante. Para “analisar a compreensão dos saberes docentes trabalhados nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Ensino de Matemática, da escola Normal” (CABRAL, 2020), fez uso de entrevista. Para se apropriar da realidade dos discentes, dos docentes e do fazer pedagógico, utilizou a observação participante. A partir dos resultados, destaco a percepção da autora de que há lacunas na estrutura curricular do Curso Normal para o ensino da Matemática, que a disciplina de Didática da Matemática tem, em sua ementa, poucos saberes do conteúdo específico. Dentre suas conclusões, observa que a comunidade escolar destaca como ponto positivo a formação inicial do professor de Anos Iniciais, na modalidade Normal, pois possibilita a inserção destes estudantes (principalmente as estudantes) no mercado de trabalho antes mesmo de concluir a licenciatura em Pedagogia; que a partir do referencial teórico abordado no estudo, percebe a necessidade de atualização e de formação continuada e pedagógica tanto dos docentes formadores de professores no Ensino Normal quanto dos estudantes egressos desse mesmo nível de ensino.

Na sequência, utilizei o mesmo grupo de palavras-chave e período para encontrar publicações em revistas como Bolema, Zetetikè e Educação Matemática em Revista. Não obtive nenhum retorno que se aproximasse de meu interesse de estudo.

Mudo algumas palavras-chave e aumento os grupos para ver o que encontraria, reorganizando como segue. No primeiro grupo: professores- educação matemática- Normal; segundo grupo: saberes- formação-escola Normal; terceiro grupo: professor- formador matemático- escola Normal; quarto grupo: professor-formação acadêmica- escola Normal; quinto grupo: formador- professores- conhecimento de formador.

Nos periódicos foram encontrados 210 artigos dos quais selecionei 04 que abordavam os saberes e/ou conhecimentos do professor formador de professores em licenciaturas de Matemática. Nenhum resultado se relacionava ao Curso Normal de nenhum nível de ensino. Com os resultados encontrados no BDTD e revistas da área da Matemática, minha surpresa inicial passa a ser uma inquietação, pois revelam pouquíssimos estudos relacionados ao Curso Normal.

O primeiro artigo, intitulado “Estado do Conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil” de autoria de Coura e Passos (2017) tem como objetivo descrever e sistematizar o conhecimento produzido nas pesquisas defendidas de 2001 a 2012 trazendo resultados sobre a formação de

professores de Matemática e que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino. A partir da leitura integral do texto das 30 investigações identificadas, foi feita análise qualitativa em que buscou indicar tendências, lacunas, mudanças de ênfase e reorientações para sistematizar o conhecimento sobre o formador do professor de Matemática o que possibilitou agrupar os estudos em duas temáticas: “atuação, pensamento ou saberes do formador de professores de Matemática” e “formação, aprendizagem, desenvolvimento ou constituição profissional do formador de professores de matemática”. Os resultados apontados indicam que as concepções e práticas dos docentes da universidade que atuam na Licenciatura em Matemática têm implicações na formação dos futuros professores e que os saberes são construídos e constitutivos da prática docente do formador, pois dominá-los, integrá-los e mobilizá-los são condições para que essa formação ocorra.

O trabalho de Valente (2022) intitulado “Ensino de Matemática ou Matemática do Ensino? (Des)construções curriculares para a formação inicial do professor”, traz em seu texto por objetivo, promover uma reflexão sobre as possibilidades de (des)construção curricular para a formação inicial de professores que ensinam matemática, a partir de resultados de pesquisas históricas. Os resultados mostram a importância teórica de distinguir “ensino de matemática” e “matemática do ensino” no que se refere ao ensino e formação de professores. A partir desta distinção e tendo como bases teórico – metodológicas vindas da História Cultural, conclui que as possibilidades de (des)construção curricular passam pela mudança de natureza do saber a ser socializado pelo campo da Educação Matemática, caracterizado pela matemática do ensino.

O artigo de Souza, Alves e Fontenele (2020) sob o título “Implicações da Didática Profissional para a Formação do Professor de Matemática”, tem o objetivo de verificar as relações entre a Didática Profissional e a Didática da Matemática, para identificar possíveis contribuições para a formação de matemática. Como suporte teórico, utilizam estudos sobre a Teoria dos Campos Conceituais, Transposição Didática e Situações Didáticas. Concluem que a Didática Profissional pode colaborar com o trabalho da docência.

Dando continuidade à busca, procuro publicações nos seguintes eventos: VI, VII e VIII SIPEM; XIII ENEM; XXI, XXIII e XXV EBRAPEM. Novamente não encontro resultados, então, movida pela inquietação em saber o porquê de tão poucos trabalhos publicados próximos ao meu objeto de estudo, mantenho as palavras-chave do primeiro grupo e passo a escrever nos espaços de busca as palavras-chave: Curso Normal, formador, professor.

Em sites de algumas edições dos eventos definidos para a pesquisa, aparecia a mensagem de que a mesma não estava mais disponível. Não conseguindo obter acesso aos trabalhos apresentados, passei a pesquisá-los pelo GT7(Formação de Professores) no site da SBEM Brasil e, através da expressão “formação de professores”, passo a ter acesso aos anais destes eventos e posso prosseguir com a busca. Dos 1.654 artigos encontrados, seleciono 07, sendo 03 artigos apresentados no XIII ENEM e outros 04, no XXV EBRAPEM. Após leitura minuciosa dos trabalhos, descarto 04 por não serem relevantes como considere inicialmente ao ler os resumos.

No artigo de Alves (2021) intitulado “Mapeamento e reflexões sobre pesquisas no âmbito dos conhecimentos Matemáticos do docente formador”, a autora objetiva mapear estudos acadêmicos no âmbito dos conhecimentos matemáticos, presentes no trabalho profissional do docente formador, necessários para preparar os futuros professores para os anos iniciais. O período da busca foi compreendido entre 2016 e 2021 e observa a partir deste mapeamento, que ainda há muito para se discutir sobre os conhecimentos matemáticos do docente formador, pois poucas referências foram encontradas sobre o assunto.

Com o título “Formação do Formador de Professores de Matemática” o artigo de Coura (2019) apresenta uma síntese sobre como ocorre a formação para o exercício profissional desse docente, feito por meio da apresentação de resultados de pesquisas sobre o tema. Aponta que a formação profissional inicial vivenciada pelo professor na licenciatura, não ocorre com o seu formador cujo perfil é o de quem realizou seus estudos em nível de graduação e pós-graduação em Ciências Exatas e da Terra (BRASIL, 2014; 2017; COURA; PASSOS, 2017) cuja formação acadêmica é voltada para o campo científico da Matemática. O formador de professores de Matemática típico fez o mestrado e o doutorado em Matemática, passando à docência universitária sem qualquer interlocução com o ofício do professor, mesmo no Ensino Superior (FIORENTINI, 2004). Afirma que a falta de preparação formal para ser formador de professor de Matemática em sua formação acadêmica pouco contribui para desenvolver os conhecimentos necessários referentes à formação de professores.

No artigo sob o título “Formação Matemática do professor dos Anos Iniciais: o que dizem os documentos legais”, Mateus de Souza Coelho Filho e Adelmo Carvalho da Silva analisam aspectos legais de documentos que discutem sobre a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com enfoque na disciplina de Matemática e realizam pesquisa documental, construída com base nos escritos da LDBEN 9394/96, PCN-Matemática (1997) e a Resolução 01/2006. Coelho Filho e Silva (2019) afirmam que os documentos analisados dão pistas sobre a formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais na medida em que trazem para discussão, análise e reflexão pontos importantes para a atuação deste

profissional, tais como: formação sólida para o efetivo exercício da profissão, que através da prática do professor o aluno tenha uma relação dialógica com a Matemática e que o formado em Pedagogia seja capaz de exercer bem a profissão e ensinar com eficácia e de forma interdisciplinar a Matemática.

O (DES)ENCONTRO NO CAMINHO: SILENCIAR O CURSO NORMAL NÃO O FEZ PARALISAR

Na mesma perspectiva dos demais achados no BDTD e revistas, as publicações em eventos não abordam aspectos relacionados ao Curso Normal de nível médio. Contudo, ao ler os trabalhos de Coelho Filho e Silva (2019) e Cabral (2020), que trazem o artigo 62 da LDB nº 9394/96 e resoluções do Conselho Nacional de Educação –CNE para referendar a formação inicial de professores como aquela realizada em nível superior, me dou conta do motivo de não encontrar tantos trabalhos relacionados ao tema da formação do professor que forma professores que ensinarão Matemática, em nível médio, no período por mim estipulado: a exigência, desde 1996, de formação superior para o exercício do magistério nos anos iniciais.

Com a intenção de confirmar ou não minha percepção, faço nova busca e, desta vez, ao BTD – CAPES, alterando o período de 2017 a 2022 para 1985 a 1996 e utilizando a expressão Curso Normal para refinar a busca. Foram encontrados 42.252 resultados. Destes, 28.761 foram dissertações e 9.783, teses. Li os títulos dos 420 primeiros, selecionando 06 dissertações, dentre as quais, 04 trabalhos foram realizados em anos anteriores à criação da Plataforma Sucupira, indisponíveis para acesso por esse meio. Para acessá-los, busquei as bibliotecas digitais das IES onde foram vinculados e, quando não consegui acesso pelo fato de a página estar fora do ar, o fiz pelo BDTD-IBICT. Outros 02 trabalhos que completavam o total dos 06 foram publicados nos anos de 2015 e 2019 e consegui acessá-los pelo BTD-CAPES. Após ler os resumos, acabei por descartar 04.

Constato através desta nova busca em período anterior a 1997, que o volume de trabalhos publicados tendo o Curso Normal como tema, aumentou consideravelmente. Isso me fez perceber o silenciamento imposto ao Curso Normal pelas esferas governamentais, buscando nos documentos legais, amparo para tal.

No trabalho intitulado “Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003”, Angola (2008) analisa a política para formação de professores consubstanciada na escola normal pública nos Estados de Pernambuco e Paraná, entre 1999 e 2003, alicerçando o estudo na história e nas contradições políticas, econômicas e sociais. Considera que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a formação de professores em nível médio convive com ambiguidades, contradições, e com o posicionamento pendular da legislação federal e estadual. Apresenta os dados de que

no estado de Pernambuco priorizou-se a implementação de programas de formação de professores a distância ao mesmo tempo em que foi desestimulada a formação de professores em escolas normais públicas. No estado do Paraná, os governantes definiram pela extinção do Curso de Magistério em prol da implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio- Proem. Constata, ainda, que atribuíram à formação de professores a iniciativa privada. Segundo a autora, a metodologia utilizou-se de registros históricos, dados empíricos e entrevista. O estudo aponta a intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas brasileira e o consenso dos governos na adoção delas.

O segundo estudo que traz contribuições significativas para as reflexões acerca da movimentação legal e suas implicações ao Curso Normal, intitulado “O Trabalho Pedagógico, as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica e o Curso Normal: entre Cabotagens, Naufrágios e Travessias”. Fagundes (2015) se propõe analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), no município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica contidas nas Políticas Públicas Educacionais, a partir de 1996. Fundamenta a investigação no Materialismo Histórico Dialético, na abordagem qualitativa e os dados são produzidos através de análise dos documentos do IEEOB. Avaliou que as políticas públicas educacionais impactaram o IEEOB e Curso Normal, alterando, desde os tempos e os espaços dedicados ao trabalho pedagógico, até sua realização. Entre outras constatações, os discursos dos professores a respeito de seu trabalho evidenciaram que as Políticas Públicas Educacionais, de modo geral, afetaram ideologicamente o trabalho pedagógico do Curso Normal do IEEOB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos selecionados no período inicialmente delimitado, publicados em repositórios, periódicos e anais de eventos, permitiram identificar que ainda é pouco o volume de pesquisas realizadas sobre a formação do docente de Matemática, formador de nível superior e, mais ainda, quando se trata do docente formador de nível médio na modalidade de Curso Normal, nessa mesma área. Dos textos sobre o Curso Normal, constata-se os saberes e práticas formativas das estudantes e, pouco e sem muito aprofundamento, a prática de seus professores. Esses trabalhos colaboram, também, com reflexões acerca da movimentação legal ocorrida entre 1997 e 2007, denominada Década da Educação, e suas implicações à existência do referido curso.

Os trabalhos encontrados no BDTD, embora apresentando uma investigação no Curso Normal, não estabelecem relação estreita com os objetivos do estudo aqui pretendido, mas ambos contribuem com conhecimentos e aportes teóricos relacionados à formação de professores que são comuns a qualquer nível em que esta ocorra.

Na mesma perspectiva, os artigos selecionados dos periódicos e anais de eventos, abordam a formação de professores de Matemática no Brasil, os saberes necessários e mobilizados para o exercício da docência de forma ampla, apresentando reflexões sobre a construção do currículo acadêmico para, especificamente, a formação dos professores em licenciaturas de Matemática e Pedagogia.

De acordo com os trabalhos encontrados no BTD – Capes, percebe-se algumas estratégias quanto às políticas públicas federais e estaduais para, a partir de 1997, com a institucionalização das licenciaturas como espaço de formação inicial de professores para a educação básica, encerrar as atividades dos cursos Normais e passar para a iniciativa privada esta fase inicial da formação docente. A isso, possivelmente, atribui-se uma diminuição considerável no interesse acadêmico para pesquisas sobre formação de professores e de seus docentes formadores tendo o Curso Normal como locus de investigação e, conseqüentemente, a dificuldade em encontrar pesquisas e seus resultados.

Pelo exposto, entende-se que este estudo tenha relevância para a formação de professores e professoras não apenas para a Educação Infantil e Anos Iniciais como aponta a legislação vigente, mas para os professores e professoras de Matemática porque alguns estudantes que concluem o Curso Normal buscam na licenciatura em Matemática a continuidade em sua formação inicial para futura prática docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. L. Mapeamento e reflexões sobre pesquisas no âmbito dos conhecimentos matemáticos do docente formador. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 25, 2021, Campina Grande. **Anais**, Campina Grande: Even3, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xxvebrapem/454465>> Acesso em: 13 jul. 2022
- ANGOLA, A. A. A. Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2008.
- CABRAL, V. L. A. Saberes docentes em matemática mobilizados no processo de formação de professores em um curso normal de nível médio. 135f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande,

2020.

CARVALHO DE SOUSA, R.; VIEIRA ALVES, F. R.; FERNANDES FONTENELE, F. C. Implicações da Didática Profissional para a Formação do Professor de Matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e020004, 1 fev. 2020. <<https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id303>>
Acesso em: 19 mar. 2022.

COELHO FILHO, M. S.; SILVA, A. C. Formação matemática do professor dos anos iniciais: o que dizem os documentos legais. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 13, 2019, Cuiabá. **Anais**, Cuiabá: Ferramenta de Leitura, 2019.

COURA, F. C. F. Formação do formador de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019, Cuiabá. **Anais**, Cuiabá: Ferramenta de Leitura, 2019.

COURA, F. C. F. Desenvolvimento profissional de formadores de professores de matemática que são investigadores da docência. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

COURA, F. C. F.; PASSOS, C. L. B. Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 7–26, 2017. DOI: 10.20396/zet.v25i1.8647556. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647556>>
Acesso em: 22 mar. 2022.

FAGUNDES, J. L. O trabalho pedagógico, as políticas públicas da universalização da educação básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2015.

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>>
Acesso em: 06 jul. 2022.

VALENTE, W. R. Ensino de matemática ou matemática do ensino? (Des)construções curriculares para a formação inicial de professores. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. e022011, 8 mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.37001/remat25269062v19id721>>
Acesso em: 01 jul. 2022

CONCRETIZANDO O FUTURO: PRÁTICAS DE EXTENSÃO EM UM CENÁRIO DE PANDEMIA

Natália dos Santos Petry¹, Ana Lilian Brock de Souza²

RESUMO

A Extensão é uma importante ferramenta na formação acadêmica, apresentando um papel significativo na integração dos conteúdos visto em sala de aula com as demandas da sociedade em geral. A regulamentação Nº7 do MEC, de dezembro de 2018, torna obrigatória a extensão nas instituições de ensino superior brasileiras. Essas atividades auxiliam na formação acadêmica, sendo possível aplicar as teorias, trabalhadas em sala de aula, nas necessidades e realidade das comunidades onde os projetos atuam. Desta forma, este trabalho tem como objetivo mostrar o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Concretizando o Futuro do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), da cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul ao longo dos anos de 2020 e 2021, período no qual as atividades presenciais estavam suspensas em função da pandemia de COVID-19, salientando as transformações que o projeto precisou encarar para atuar numa nova realidade.

Palavras-chave: Extensão; Curricularização; Sustentabilidade; Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A Extensão é uma importante ferramenta na formação acadêmica, apresentando um papel significativo na integração dos conteúdos visto em sala de aula com as demandas da sociedade em geral. Além dos discentes e docentes envolvidos se relacionarem melhor com a comunidade próxima aos Campi, através da Extensão há uma maior percepção da sociedade sobre as práticas que são desenvolvidas nos cursos de Graduação (RODRIGUES et al., 2013).

Segundo Fernandes, 2012, as ações extensionistas promovidas no ambiente universitário possuem um grande potencial de transformação social em áreas de vulnerabilidade social. A aproximação do meio acadêmico com a sociedade civil através da extensão universitária propicia que discentes e docentes tenham um maior contato com os problemas urbanos nas cidades e contribui para a visibilidade e melhorias nas comunidades.

De acordo com Antunes, Gadotti e Padilha (2018), o que se realiza dentro das universidades não deve ser consumido apenas por sua comunidade interna. Ainda de acordo com estes autores, o que dá sentido à universidade é o que se faz fora dela com aquilo que ela produz.

Sabendo da importância da extensão, no ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Resolução nº 7, tornando obrigatória na educação superior brasileira a realização de práticas de

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

² Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)

extensionistas. Assim, a extensão passa a ser determinada por uma atividade que faz parte da estrutura curricular e que visa fomentar uma interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os diversos setores da sociedade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No ano de 2020 as atividades acadêmicas bem como toda a sociedade estão sendo impactadas por uma pandemia, causada pelo vírus da Covid-19. Na Extensão Universitária adaptações para a realização das mais diferentes atividades se fizeram necessárias (FERRARI et al., 2020), motivadas pelo cancelamento dos encontros presenciais e da impossibilidade do contato direto com as comunidades.

Nesse contexto, o Projeto de Extensão Concretizando o Futuro do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre – Rio Grande do Sul, também passou por adaptações. O projeto nasceu com o objetivo contribuir para o desenvolvimento sustentável, econômico e técnico da comunidade acadêmica mediante a elaboração de objetos produzidos em oficinas presenciais a partir do aproveitamento de resíduos em concretos e argamassas, visando uma maior consciência ambiental. O propósito do projeto era contribuir para a minimização dos impactos ambientais gerados pelo descarte incorreto de resíduos e auxiliar na redução do consumo de recursos naturais. O projeto tinha como propósito, também, demonstrar para a comunidade maneiras de agregar valor à resíduos passíveis de reciclagem, reaproveitamento e reuso, de modo que os interessados possam transformar esses resíduos em objetos rentáveis, contribuindo na complementação de renda.

Como a suspensão das atividades presenciais, novas estratégias para a disseminação de conteúdo foram traçadas. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo demonstrar as práticas e ajustes que foram realizados pelo projeto Concretizando o Futuro durante os anos de 2020 e 2021, a fim de contribuir com outros projetos de extensão que precisam se ajustar conforme suas situações locais.

METODOLOGIA

Frente a impossibilidade de trabalhar os objetivos do projeto através de oficinas práticas, o projeto optou por trabalhar com três principais modos de abordagem do tema: oficinas online, divulgação em redes sociais e palestras com convidados de forma síncrona.

Semanalmente o grupo envolvido com o projeto de extensão, realizava reuniões, no formato remoto, via videoconferência, com o objetivo de organizar as atividades que seriam realizadas, discutir assuntos pertinentes ao projeto, revisar o material que seria utilizado para as divulgações.

Para a divulgação nas redes sociais foram criados grupos de formação de conteúdo entre os discentes bolsistas voluntários do projeto. Foi definido que o meio de divulgação seria o *Instagram*, após uma análise da participação do público-alvo do projeto nas redes sociais disponíveis. Em reunião online foi definido que seria realizada uma postagem por semana, para que houvesse tempo do material ser desenvolvido, revisado e postado.

Em relação as palestras e as oficinas, decidiu-se por abordar temas que englobassem responsabilidade cidadã, sustentabilidade, consumo consciente, consumo sustentável, além da reutilização, reciclagem e reaproveitamento de resíduos que os participantes produzissem em suas residências. Tais atividades foram realizadas de forma online, através da plataforma Collaborate Ultra (BLACKBOARD INC., 2018). Todas as oficinas foram pensadas e presididas pelos bolsistas voluntários e abertas a comunidade em geral. Como forma de divulgação das oficinas e palestras foram utilizadas as redes sociais tanto do projeto de extensão quanto a instituição, buscando atrair um público maior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados têm-se o desenvolvimento de mais de sessenta cards de divulgação nas redes sociais, elaboração de quatro vídeo sobre consumo consciente, construção de composteira, produção de vaso autoirrigável, desenvolvimento de brinquedos com o reaproveitamento de resíduos recicláveis, divulgado no IGTV do projeto para marcar a data mundial do tema, realização de duas oficinas de brinquedos e a realização de uma série de rodas de conversas. Sendo uma delas, incorporada a semana acadêmica da faculdade de arquitetura da UniRitter, na qual o projeto convidou duas palestrantes para debater o papel da arquitetura e o consumo consciente pós pandemia. Outra roda de conversar proposta, foi inserida na programação da Semana Lixo Zero, realizada pelo Instituto Lixo Zero Brasil, abordando o consumo consciente. Além de outras rodas de conversa que foram promovidas abordando o aquecimento global e o descarte consciente de eletroeletrônicos, eletrodomésticos entre outros.

As oficinas de brinquedos tiveram um público que girava entre vinte e trinta participantes já, nas rodas de conversa conseguia-se atingir um número muito maior que participantes. Em uma delas, esgotaram-se as vagas de participação, com cem participantes (capacidade suportada pela plataforma). Quanto ao conteúdo produzido para o *Instagram*, o projeto chegou a ter quatrocentos seguidores e o vídeo do IGTV alcançou um total de noventa e oito visualizações.

Na Figura 1, pode-se visualizar o resultado da produção de conteúdo e da oficina e palestra organizadas pelo Concretizando o Futuro. Optou-se por adotar mais de uma forma de comunicação, sendo

empregada formas informativas, mas também interativas, onde os seguidores e participantes das atividades pudessem responder a enquetes e contribuir com as discussões acerca dos temas.

Figura 1 – Material de divulgação. (a) Card de divulgação dos resultados obtidos na oficina de brinquedos; (b) Quis; (c) Card sobre conteúdo específico; (d) Card de divulgação da Roda de conversas; (e) Card sobre conteúdo específico; (f) Card sobre conteúdo específico.



(a)



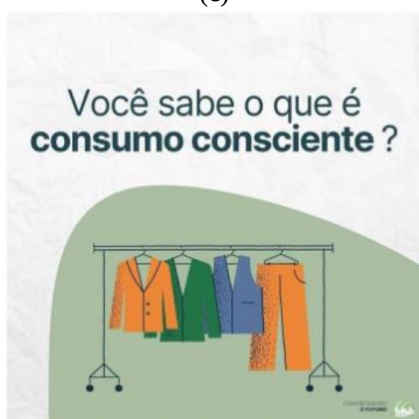
(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Fonte: Concretizando o Futuro.

CONCLUSÕES

A partir da análise das práticas adotadas e da interação do público com os conteúdos produzidos, percebe-se que as estratégias de divulgação e participação que apresentaram melhor aceitação foram as mesas redondas e o conteúdo em vídeo.

Frente a esse panorama é possível traçar novas metas de disseminação de conteúdo pela Extensão que contemple os meios identificados. Contudo, mesmo que alcançando um público menor, as postagens via Card e as Oficinas demonstraram-se efetivas, pois cumprem aquilo que o projeto se propõe, contribuindo com a educação ambiental, criando vínculos da comunidade com a instituição, desenvolvendo o papel social dos atores participantes e dando visibilidade ao tema, dessa forma tais atividades devem ser mantidas e ampliadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela Biz; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 209-227.

BLACKBOARD INC. 2018, disponível em www.blackboard.com.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Seção 1, p. 49-50.

FERRARI, J. M. L., BARTHOLO, B. R., SANTANA, M. I. T., COELHO, H. C.. **Desafios e possibilidades da extensão universitária diante do COVID-19: análise do projeto “Construindo Lugares de Urbanidade Metropolitana”**. Revista Científica Foz, Foz, São Mateus –ES, v. 3, n. 1, p. 152-175, 2020.

RODRIGUES, A.L.L., PRATA, M.S., BATALHA T, B. S., COSTA, C. L. N. A., PASSOS NETO, I. F. **Contribuições da Extensão Universitária Na Sociedade**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v. 1, n.16 , p. 141-148, mar. 2013.

A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Fabia Faria¹

RESUMO

A formação do professor da educação básica tem como ponto central a aprendizagem de competências. Este artigo visa responder porque a palavra competência na formação de professores tem sido alvo de tantas críticas de professores e seus representantes? Trata-se um estudo qualitativo teórico descritivo reflexivo fundamentado em legislações da formação do professor da educação básica, um artigo de revisão sistemática de Bastos e Buscarioli intitulado *A competência docente e sua complexidade de conceituação* publicado na Educação em Revista no ano de 2021 e outros artigos estudados ao longo de Disciplinas do Doutorado em Educação e da Licenciatura em Educação Física. Apontamos as principais políticas regulatórias da formação do professor educação básica, conceituamos e discutimos sobre a problemática da palavra competência inserida na resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Espera-se que este trabalho promova uma reflexão no meio acadêmico sobre os caminhos e a finalidade da formação do professor da educação brasileira e por meio da compreensão da realidade reivindiquem uma formação crítica reflexiva e colaborativa diferente da formação de competências que restringe o seu papel social de educar para transformar a realidade.

Palavras-chave: educação básica, formação de professores, competência.

INTRODUÇÃO

O ensino escolar é regulamentado por leis, decretos e resoluções conduzidas pelo poder público que tem o papel de garantir a todos os brasileiros o acesso à educação inclusiva e de qualidade. Recentemente o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019).

Essa resolução foi e continua sendo alvo de muitos questionamentos e reprovações por parte de muitos professores da educação básica e de entidades nacionais como da Associação Nacional de Professores da Educação (ANPED), a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP), dentre outras.

A ANPED manifestou seu posicionamento numa carta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019 defendendo a manutenção da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 por a proposta ser mais democrática, por articular universidade e educação básica no projeto de formação do professor e na formação continuada do professor, pelo fato das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

de 2015 ainda estar se materializando em várias universidades e que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não demanda mudança na DCN de 2015.

De fato, um decreto, uma resolução precisa ser fruto de debates e discussões entre entidades públicas e entidades representativas dos profissionais da educação para que consigam nortear o planejamento e a oferta de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

No entanto, nos últimos anos observamos um clima de insatisfação por parte dos profissionais da educação sobre a ausência de debates produtivos entre essas entidades sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes na sala de aula, sobre a falta de infraestrutura nas escolas, sobre a falta de investimentos na educação, sobre a sobrecarga de trabalho docente, sobre a qualidade da formação e a falta de valorização dos profissionais da educação.

Além do mais, essa falta de diálogo entre representantes públicos e representantes de professores resultou na formulação dessa resolução que está desenhando os rumos da educação perpetuando a ideia de educação como mercadoria e o professor tem se tornado o responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno e ao se formar deverá aprender a ensinar as competências para desenvolver competências da (BNCC)

Frente ao exposto, verificamos muitos pontos de discussão: falta de diálogo, ideia de educação como mercadoria, responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do aluno. Ensino para o desenvolvimento de competência.

Neste trabalho optamos por adotar como objeto de reflexão a questão da competência na formação do professor. Afinal, por que a palavra competência na formação de professores tem sido alvo de tantas críticas de professores e seus representantes? Nossa hipótese é a de que formar um professor com foco no desenvolvimento de competências restringe o seu papel social de educar para transformar a realidade. Porque ser só competente para ensinar significa ser reproduzidor de um conteúdo que precisa ser aprendido pelos alunos sem considerar a reflexão sobre o contexto histórico-cultural e social em que ocorre o processo educativos.

Portanto, é extremamente necessário compreender o conceito de competência e refletir sobre esse tipo de formação para o desenvolvimento de competências.

Esperamos que este trabalho promova uma reflexão no meio acadêmico sobre os caminhos e a finalidade da formação do professor da educação brasileira e por meio da compreensão da realidade reivindicuem uma formação crítica reflexiva e colaborativa.

Primeiramente apresentamos as legislações, decretos e resoluções importantes sobre a formação do professor, conceituamos e discutimos competência.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo teórico descritivo reflexivo. Nossa reflexão foi subsidiada pelas resoluções do CNE de 2015 e 2019 sobre a formação do professor, um artigo de revisão sistemática de Bastos e Buscarioli intitulado *A competência docente e sua complexidade de conceituação* publicado na Educação em Revista no ano de 2021 e outros artigos sobre legislação estudados ao longo das Disciplinas do Doutorado em Educação e da Licenciatura em Educação Física.

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A legislação é um instrumento privilegiado para que se reconheçam os ditames da política educacional e compreende a um conjunto de leis que regulamenta o ensino (IPB,p.5)

A constituição de 1988 em seu Art.205 estabelece que todos tem o direito a educação de qualidade e gratuita. (BRASIL,2016) A legislação da educação brasileira tem sua importância nesse sentido de garantir o acesso e a permanência na escola de forma gratuita para todos, para isso é necessário investir na educação, na formação de professores e no debate sobre educação.

Ao longo dos anos a legislação educacional foi sendo discutida e elaborada a partir de debates intensos constituídos ora por professores e órgãos defensores da escola pública gratuita, ora por representantes capitalistas brasileiros e internacionais.

Atualmente, a educação brasileira do ensino básico ao ensino superior tem regulamentações, decretos e resoluções específicas que organizam a oferta deste serviço e a formação dos professores.

Além da Constituição Federal de 1988 que nos garante uma educação de qualidade tem a a Lei 9.304/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que nos permite compreender todo o funcionamento da educação brasileira desde a Educação Básica até o Ensino Superior, para que seja

assegurado, uma educação democrática e de qualidade para todos. Nela contém os princípios, a organização, o financiamento, a formação dos profissionais da educação e a educação continuada.

O Art. da LDB que cita a formação do professor da educação básica é o Art.62 da LDB/96 , ele diz que poderão atuar na educação básica os professores habilitados em nível médio ou superior-pedagogia portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim e profissionais com notório saber. Formados em ensinos presenciais ou remotos.

Dito isso, observamos a falta de iniciativa do poder público em garantir que todos os professores da educação básica sejam formados em ensino superior. Isso contraria a Meta 15 do Plano Nacional de Educação em vigência.

Além da LDB/96 existem outras políticas e legislações que orientam e estruturam a formação do professor da educação básica. O Plano Nacional de Educação PNE2014-2024, as DCN/2015 e a DCN/2019 BCN (Formação) são documentos políticos que regulamentam a formação inicial e continuada dos professores.

Conhecer essa legislação nos embasa enquanto educador e pesquisador. Além delas, existem outras leis e decretos que foram aprovadas na tentativa de firmar um Plano de Carreira e valorizar o professor, tais como:

“ a Lei nº 11.738, de 2008 do Piso Salarial para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; a Lei nº 12.014, de 2009, que definiu os trabalhadores da educação, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 que fixou as DCNs para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica , em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008; a Resolução nº 5, de 2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional; o Decreto nº 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.”(DOURADO,2016,p.43)

Embora exista leis que sejam favoráveis a formação e a valorização do professor da educação básica, os desafios são muitos. Um exemplo é o Plano Nacional de Educação PNE, o primeiro foi criado em 2001, o que está vigorando é o PNE (2014-2024) ele é um documento composto de 20 metas e várias estratégias.

As principais metas do PNE que orientam sobre a formação inicial e continuada dos professores foram consideradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.” (DOURADO, 2015) são as Metas 12, 15, 16, 17 e 18.

No PNE 2014-2024 descritos em Brasil (2014) a meta 12 prevê um aumento de vagas no ensino superior, definindo que 40% destas vagas deverão ser oferecidas pelo setor público; a Meta 15

assegura que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; a Meta 16: é a de formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação; na Meta 17: o intuito é valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE; a Meta 18: visa assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e por fim a Meta 19: assegura condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação.

Compreendemos a importância desse documento para a melhoria da educação nacional, ele visa o aumento do número de professores, a valorização profissional e a melhoria na formação. Mas, para que ele seja efetivo é necessária uma articulação dos Planos Municipais de Educação com o Plano Municipal de Educação, além disso, não basta termos metas e estratégias bem definidas é necessária uma continuidade, um acompanhamento e uma avaliação por parte dos gestores e investimentos na área.

Outro documento legal que norteia a educação brasileira é a Diretriz Curricular Nacional DCN ela auxilia a organização curricular de todos os cursos, desde a educação básica à superior.

No âmbito da formação do professor da educação destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica- DCN/2015 que foi muito discutida, apreciada e aceita por representantes dos profissionais da educação.

As diretrizes mais recentes que vem sendo discutida nos cursos de formação de professor da educação básica é da Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu 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).

Essa DCN/2019 vem sendo alvo de muita insatisfação por parte dos professores e entidades representativas da educação e uma das causas desse conflito é a formação do professor para o desenvolvimento de competência e o fato de sua formação estar vinculada a BNCC, ponto de reflexão deste trabalho

As diretrizes desta resolução se articulam com a BNC formação e tem como referência a Base Nacional Comum Curricular BNCC cujo fundamento pedagógico é o desenvolvimento das competências. Isso está bem claro nos Art.1, 2 e 3 desta resolução.

Como a BNCC prevê o desenvolvimento de competência e habilidades dos alunos, o professor também deve ter uma formação voltada para o desenvolvimento dessas competências, com a falsa ideia de que dessa forma será possível ensinar com qualidade.

Dessa forma, o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”. (CURADO SILVA,2020, p.108)

Além do mais, não podemos fechar os olhos para o teor empresarial da resolução de 2019 visto que ela foi discutida e elaborada por empresários e banqueiros que estão defendendo interesses de mercado, tendo em vista a BNCC. Onde a prática se sobrepõe, a teoria “consolida um currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Querem mais os empresários, querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação (TAFFAREL,2019, p.6).

Ao professor é exigido formar para ensinar a BNCC, as competências na formação do professor que estão no Art.3 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019 “ têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.”(BRASIL,2019)

Vale ressaltar que enquanto a Resolução de 2015 traz em seu bojo a valorização da pesquisa, da extensão, da articulação acadêmica e escolar, a formação do professor crítico reflexivo, esta Resolução de 2020 prioriza a prática, a formação em serviço, um currículo padronizado e orientado pela BNCC e a formação continuada em serviço sem articulação da escola com a academia.

Além do mais a DCN/ 2019 culpabiliza o professor pelo fracasso na aprendizagem do aluno “a uma inversão sobre a qualidade da educação básica, colocando nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem...” (TAFFAREL,2019, p. 4)

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED se manifestou contrária a Resolução de 2019 visto que a Resolução 02/2015 representa um marco importante na organização, gestão e institucionalização da formação de profissionais da educação brasileira visto que

articula formação inicial e continuada; estabelece formação de qualidade para a formação nos cursos garantindo uma formação cidadã e para o mundo do trabalho. (ANPED,2019)

Essa formação cidadã não está evidente na DCN de 2019, nela observa-se a preocupação de formar para o desenvolvimento da competência prática o que confirma um posicionamento mercantilista da proposta “a pedagogia das competências nada mais é, do que uma estratégia do grande capital, para garantir que a educação afirme como incontestável e ininterrupto o seu modo de sociabilidade.” (UCHÔA,2020p.14).

Estes apontamentos explicitam porque a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 de formação para o desenvolvimento de competências não foi bem apreciada por entidades nacionais como da (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Manifesto da Andife o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), dentre outros, que defendem a educação democrática.

Sabemos que o processo de ensino aprendizagem vai muito além da competência de ensinar do professor. Uma educação de qualidade, democrática, inclusiva depende de investimentos públicos, estrutura física e materiais adequados, boa situação socioeconômica cultural das famílias, boa gestão escolar, boa formação inicial e continuada do professor e de valorização dos trabalhadores da educação.

Nesse contexto, uma palavra que está inserida na Resolução de 2019 e é alvo de discussão na formação inicial do professor-competência. Mas, porque a palavra competência na formação de professores tem sido alvo de tantas críticas de professores e seus representantes

Para compreendermos o que motivou as críticas é necessário definir competência docente e contextualizá-la.

A QUESTÃO DA COMPETÊNCIA

Definir competência docente é complexo e não existe um conceito único, nem uma única abordagem, portanto é uma palavra polissêmica que se constituiu arraigada a concepções sociopolíticas culturais e históricas. É uma palavra muito utilizada nos documentos da educação e no meio empresarial.

A discussão sobre competência surgiu pela primeira vez na época da expansão do capitalismo pelo mundo entre a década de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, com um sentido prático podemos exemplificar “quando David McClelland diferenciou competência de aptidão, ele entendia que aptidão era inata e competência era colocar em prática a aptidão”. (BASTOS E BUSCARIOLI, 2021)

Medeiros (2016) aborda o conceito sob várias vertentes, segundo a: Lógica Condutivista, Lógica Funcionalista, Cognitiva/Construtivista e a **Lógica** Sócio-Crítica Interacional.

Essa abordagem conceitual fundamentada na prática originária dos Estados Unidos, que define competência como saber fazer segue a Lógica Condutivista, “aquelas disposições necessárias para alcançar um desempenho superior ou performance e de habilidades mínimas, aquelas que implicam um resultado mediano ou fraco” (MEDEIROS, 2016, p.1033)

O conceito de competência utilizado no Canadá e no Brasil é de Lógica Funcionalista, em que a competência é um conhecimento aplicado que gera resultado para uma empresa ou instituição, há uma transposição do conhecimento para a prática “competência a especialização de cada trabalhador numa família de tarefas de uma mesma seção ou departamento de uma empresa” (MEDEIROS, 2016, p.1034)

Já pela Lógica Cognitiva/Construtivista, competência é a capacidade para agir em diferentes situações, ela resulta “do cultivo de dimensões cognitivas, afetivo-valorativas e motoras dos educandos de forma contextualizada” (MEDEIROS, 2016, p.1035)

Outra proposta de Medeiros (2016) para conceituar competência pela Lógica Sócio Crítica Interacional, ampliando o conceito de competência mais aproximado com discussões pedagógicas baseada na epistemologia genética dos Piagetianos e da epistemologia Marxista, na perspectiva de Vygotsky, bem como na tradição da Sociologia Crítica auxiliado pela hermenêutica.

No nosso entendimento, embasado por essa lógica competência é autonomia, trata-se de elaborar um processo cognitivo e teórico prático para resolver situações cotidianas de forma criativa de forma inclusiva” um processo enativo através do qual produzimos um arranjo heurístico-cognitivo e teórico-prático adequado à solução de problemas colocados por situações imprevistas e rotineiras” (MEDEIROS, 2016, p.1039)

Como podemos ver, o conceito de competência permeia o saber fazer, envolve elaborações cognitivas para responder a situações inesperadas. Embora Medeiros (2016) apresente essas abordagens e define competências a partir das abordagens. O conceito mais utilizado de competência no

Brasil é de abordagem funcionalista definindo competência como aplicação de um conhecimento para obter um resultado.

É com esse sentido que a palavra competência remonta a prática de ensino tecnicista contrariando um ensino crítico reflexivo. Cujas finalidades é de formar para realizar uma atividade priorizando o saber fazer em detrimento do saber ser.

Além disso a palavra competência era utilizada inicialmente na área empresarial como forma de excluir culpar quem não conseguisse apresentar os resultados esperados pela empresa, no Brasil esse modelo tecnicista foi implantado na educação profissionalizante e depois em todas as modalidades, o que explica a rejeição dos profissionais da educação a palavra competência (BEHAR, et.al, p. 22, s.d)

Nesse sentido a palavra competência na DCN de 2019 carece de uma discussão ampliada a fim de elucidar para os profissionais da educação qual abordagem foi adotada pelos órgãos elaboradores da resolução. Embora, esteja evidente o caráter empresarial da palavra competência utilizado nessa resolução, que visa a formação do professor para ensinar a aplicação prática do conhecimento, tendo como elemento norteador as avaliações quantitativas como o PISA.

Mesmo tendo várias propostas de reconstrução conceitual da palavra competência, que tentam dar a ela outros significados, acreditamos estar longe de o seu significado ter um sentido diferente do saber-fazer culturalmente estabelecido e comandado por decisões políticas neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse artigo possibilitou um aprofundamento no estudo da legislação da educação básica sobre a formação do professor da educação básica. Verificamos muitos pontos de discussão em relação a Resolução de 2015 e de 2019. Diferente da resolução de 2015 que foi elaborada por meio de debates intensos, a elaboração da resolução de 2019 não valorizou o diálogo, reflete a ideia de educação como mercadoria, responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno e o ensino é voltado para o desenvolvimento de competência.

Ao refletirmos a questão da competência na formação do professor, identificamos que existe muitos conceitos sobre competência, no entanto o entendimento de competência como aplicação do conhecimento é histórico e está arraigado à concepção de professor tecnicista.

Isso evidencia um dos motivos de tanta discussão em torno dessa resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, confirmando nossas hipóteses de que um professor com foco no desenvolvimento de competências restringe o seu papel social de educar para transformar a realidade. Porque ser só competente para ensinar significa ser reproduzidor de um conteúdo que precisa ser aprendido pelos alunos sem considerar a reflexão sobre o contexto histórico-cultural e social em que ocorre o processo educativos.

Uma formação pautada no desenvolvimento da competência como o proposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 desmantela o significado da formação colaborativa reflexiva e faz com que os professores se tornem meros reprodutores de conteúdo conformados com a situação da escola, portanto, caberá aos profissionais atuarem como resistência ou aderirem ao que a elite decidir sobre os rumos da educação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)/Regional Nordeste. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Bnc-Formação):** Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador (BA), 2019.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Rio de Janeiro, 2019. Acesso em 26 de mar.2023.Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf

BASTOS, T.B.M.C; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educ rev** [Internet]. 2021;37(Educ. rev., 2021 37):e235498. Available from:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698235498>

BEHAR, et.al. **Competências e Educação à Distância.**19-41, s.d. Acesso em 26 de mar.de 2023.

Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/50092674.pdf>

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 de mar. 2022.

BRASIL.Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República,2016. Acesso em 27 de mar.2023.Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Dispo- nível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 de mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Acesso em: 26 de mar. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-cpdf/135951-rcp002-19/file>

IPB-Instituto Pedagógico Brasileiro. Coordenação de Ensino. **Legislação Educacional**. 48p.s.d. Acesso em 8 abril de 2023. Disponível em: [legislação educacional.pdf](#)

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular**. In. UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivania Paula de Freitas Souza. (org.). **Diálogos Críticos**, v.2: Reformas Educacionais: avanços, precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. pp. 102-122.

DOURADO, L.F.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt#>. Acesso em: 28 mar. 2023

DOURADO. L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Acesso em 23 de mar.2023 Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

MEDEIROS, M. Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1031-1040, 2016. Acesso em 23 de mar.2023 Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2589/713>

TAFFAREL, C.N. Z. Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento** v.1, n.2, p. 600-607, 2019. Acesso em 23 de mar.2023. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7ao-atual-v.14out.pdf>

UCHOA, A. M. da C; et.al. (Orgs.) **Diálogos críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico]. , vol. 2 Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 183p.

A formação continuada do professor em uma perspectiva crítico-social diante da realidade das escolas militarizadas

WESLEI GARCIA DE PAULO¹, JEANE DE OLIVEIRA FERREIRA²

RESUMO

A formação continuada é algo mais profundo do que o ato de reproduzir o que lhe foi ensinado; é uma reflexão baseada em teorias que visam o aprimoramento e a melhora da educação. Essa formação precisa se ancorar na atuação docente que se prisma pela democratização do ensino que seja libertador, emancipatório e transformador. Os professores saem da graduação sem conhecer a realidade da sala de aula, se sentindo despreparados não encontrando apoio para inovar e acompanhar as mudanças diárias. É necessário que o professor tenha uma visão crítico-social, capaz de permitir atuação onde se colocará o homem em condições de realizar transformações sociais. O desafio que muitos professores do DF, vem enfrentando é atuar em escolas militarizadas. Buscamos elucidar o processo de militarização que estão sofrendo as escolas públicas do Distrito Federal. Buscamos embasamento em pesquisas e autores que possam alicerçar nossas inquietações acerca da disparidade na formação crítico-social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Escola militarizada; Crítico-Social.

ABSTRACT

Continuing education is something deeper than the act of reproducing what you have been taught; it is a reflection based on theories that aim at improving education. This training needs to be anchored in the teaching performance that is based on the democratization of teaching that is liberating, emancipatory and transformative. Teachers leave graduation without knowing the reality of the classroom, feeling unprepared and not finding support to innovate and keep up with daily changes. It is necessary that the teacher has a critical-social vision, capable of allowing action where man will be able to carry out social transformations. The challenge that many teachers in the Federal District have been facing is to work in militarized schools. We seek to elucidate the process of militarization that public schools in the Federal District are suffering. We seek a basis in research and authors that can support our concerns about the disparity in critical-social training.

KEYWORDS: Continuing education, Militarized school; Critical-Social.

INTRODUÇÃO

A temática tem como enfoque a relação entre formação e prática no processo de ensino aprendizagem, sendo a teoria a base e a prática o principal campo de atuação do professor, entendendo que ambos se correlacionam e devem caminhar juntos a serviço do processo emancipatório dos estudantes. Os professores precisam dominar bem o que foi aprendido para aplicar bem em sala de aula; não apenas ensinando os conteúdos previstos no currículo, mas sim tornar as aulas significativas para que façam uso social do aprendido.

Para Kochhann (2021), a compreensão da formação acadêmica pela extensão universitária também precisa se ater a questões epistemológicas como a perspectiva que o currículo é elaborado e alicerça o trabalho pedagógico dos docentes. Nessa via de discussão, ela busca analisar a tendência histórico-crítica,

por acreditar que enquanto uma pedagogia contra-hegemônica, pode vir a ser a base do currículo de uma formação crítica, política, omnilateral e emancipadora, com base em Saviani (2008, 2009, 2010).

Saviani (2008a, p. 113) ainda aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser ou devir do homem emancipado e transformador atendendo aos questionamentos de Marx, pode ser viabilizado pela tendência histórico-crítica, com uma formação política e crítica.

É certo que a faculdade não ensina tudo que um profissional deve saber, ele irá aperfeiçoar com o passar dos anos dentro do seu cotidiano de trabalho, pois cada realidade é diferente de outras sendo impossível ter uma fórmula precisa para a atuação docente. O professor deve ter um olhar crítico para poder avaliar, saber aproveitar o que é melhor para a sua prática cotidiana, selecionar o que é realmente importante, diante tantas teorias e exigências ter uma prática capaz de permitir transformações. As variadas teorias de aprendizagens com as tendências tornam um árduo trabalho compreender quais mecanismos são essenciais para busca da emancipação.

A grande contradição e o desafio que se desenha na atualidade da educação na capital do país é justamente como confrontar a atuação docente diante de um modelo engessado que é exigido nas escolas militarizadas. A formação do magistério no período universitário vai em contraposição as bandeiras levantadas na escola militarizada. Não há como se buscar criticidade, emancipação e libertação em um espaço que se exige disciplina por meio do medo, da hierarquia e “docilidade” com presença de humilhações, fardas e armas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO PRÁXIS PARA EMANCIPAÇÃO

A formação do professor deve ser levada a sério, pois este profissional lida diariamente com vidas em diversas circunstâncias, cabendo à ele vários atributos além o de ensinar conteúdos previstos no currículo. No entanto, há diversos cursos superiores formando professores despreparados para enfrentar uma sala de aula cheia de diversidades. Ser professor não é só transmitir conhecimentos como a maioria acredita, a palavra professor exige mais que ensinar a alguém. Exige que se tenha preparo, visão futurística e que se vá além dos muros da escola, sobretudo precisa pensar na certeza agir na incerteza, transformar pensamentos, e acima de tudo acreditar no que faz, teorizando assim a sua prática.

Muito se fala em novas teorias de transformação da prática. Aqui nasce uma inquietação que aflige há muito tempo. O que acontece dentro das escolas? O que é dito sai do papel? Como o professor faz para modificar sua prática e atender as exigências sociais? Onde este professor se apoia? Qual a melhor forma de atuar em sala de aula?

Lombardi (2008) apresenta que a educação brasileira precisava de mudanças e que a teoria marxiana foi foco de vários debates e elaboração de propostas pedagógicas. A proposta pedagógica histórico-crítica se apresenta como possibilidade de transformação histórica da sociedade primando pela emancipação. Enquanto que outras propostas podem apenas ser instrumento de manutenção das relações de exploração, visto que a educação enquanto processo indissociável da sociedade podem vivenciar propostas pedagógicas tanto para manutenção quanto para transformação.

Isso significa dizer que a educação se apresenta tanto contra ou a favor das classes menos favorecidas. O que supostamente direciona o papel do professor, que irá efetivar o trabalho pedagógico. Pensando na formação do homem para a transformação e sua emancipação, a pedagogia histórico-crítica se apresenta com características inerentes a essa transformação social.

Nos dias atuais as transformações estão acontecendo muito rápido, sendo que o professor deve evoluir junto, refletindo sua prática, buscando novos conhecimentos, para estar sempre atualizado como diz Libâneo (2001, p.138) “Em primeiro lugar, o conhecimento é prático. Antes de levar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas. O professor deve buscar renovar a sua prática diariamente, transformando e criando novas teorias”.

Observando as teorias ensinadas nos cursos de formação relacionando ao cotidiano do professor em sala de aula, a prática se torna um pouco distante das teorias aprendidas, mas a visão que o professor deve ter está além de teorias prontas e acabadas, precisa teorizar sua prática para saber como lidar em diversas situações e não se prender a teorias que pararam no tempo.

Como diz Isabel Alarcão “a atualidade pede professores reflexivo, que reflete sua prática e cria sua própria teoria atuando em uma escola reflexiva. ”

Deseja-se com este assunto, justificar a necessidade de toda prática docente em sala de aula estar fundamentada em teorias pedagógicas fazendo valer o aprendido em cursos de formação continuada.

A formação docente tem por função apoiar a prática pedagógica, este compromisso é muito significativo, pois é por meio da prática pedagógica que o professor prepara sua atuação. “Um dos

compromissos da prática de ensino é ajudar a recuperar o destino final do processo educativo”. (CARVALHO, 1988, p.52).

Segundo Libâneo (2001, p.137) “O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade”. O professor deve ensinar a visão de mundo sem se preocupar em transmitir apenas o conteúdo, repassando conceitos necessários à educação do futuro, utilizando as teorias aprendidas.

O professor deve repensar a prática tradicional e ser mais atuante, interagir com o cotidiano do aluno despertando a autonomia, educar para a vida, ensinar-lhes que eles podem tomar decisões fazendo valer sua cidadania, o ser humano é livre para tomar decisões, porém deve respeitar regras. “A autonomia faz parte da própria natureza educacional, sem ela não há ensino e nem aprendizagem”. (FREIRE, 1996: p.132).

Em relação à política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão da educação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...].(LOMBARDI, 2008, p. 32).

Destarte, é importante considerarmos que o trabalho pedagógico pode ser alicerçado pela práxis e vir a ser uma prática revolucionária, como defende Gadotti (2010). A unidade teoria e prática é necessária no contexto da prática revolucionária.

O olhar pedagógico do professor é o mais importante na prática pedagógica, pois esta é a que avalia, critica, aprova, reflete sobre a melhor forma de educar, envolvendo o aluno, deixar que ele descubra por si só os elementos necessários a sua educação, pode ser a forma mais fácil para o educando de assimilar os conteúdos e talvez a menos aprovada pela sociedade.

A educação do futuro deve se preocupar com o ensino centrado na *condição humana*, que é ensinar a conhecer a si próprio e se situar no universo como um todo. Para que possam responder as seguintes indagações, que são feitas por Edgar Morin em seu livro Sete saberes necessários à educação do futuro: Quem somos? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Está-se simultaneamente ao mesmo tempo dentro e fora de uma sociedade: não se vive para comer, mas se come para viver. O professor deve ter esta visão ampla de mundo e de uma sociedade que está em constante mudança, para que possa acompanhar as evoluções aos arredores da escola.

“Acreditamos que o profissional do magistério deve ter uma formação abrangente que envolva a formação política, técnica e humana”. (VALE,1995; p.93). Visualizando assim a importância de se tratar do tema teoria e prática na formação continuada.

DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DE ESCOLAS MILITARIZADAS

Desde o início de seu governo do Distrito Federal a partir de 2019, Ibaneis Rocha do MDB vem implantando o processo de militarização no ensino da rede pública de ensino em várias localidades do DF. A chamada “gestão compartilhada” vem sendo implementada em escolas onde o índice do IDEB é considerado baixo que existe números elevados de violência nos arredores das escolas, chamado pelo governo de Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE). Antes de torná-las militarizadas, os colégios selecionados passam por uma consulta pública que busca o aval da comunidade.

O processo de militarização das escolas é uma concepção de governo enquanto visão de educação. Uma educação disciplinadora e controladora a serviço do Controle Social. As escolas “polos” estão localizadas em cidades satélites periféricas formados por uma população de pessoas marginalizadas onde o índice de violência é alto. As cidades onde já acontecem o processo de militarização são Sobradinho, Recanto das Emas, Estrutural e Ceilândia e agora no CED 416 de Santa Maria.

Nesse viés, afirmamos que existem dois tipos de controle a saber: o formal e o informal. O primeiro diz respeito às leis e regras institucionalizadas, já o controle informal corresponde as normas de conduta social que são reconhecidas e compartilhadas em uma sociedade, como por exemplo, crenças, costumes, valores e etc.

A repressão é essencial para que se exista o controle do estado. Tendo, inclusive, o controle social a função de domínio da classe dominante, ou seja, o Estado (principal responsável pelo controle social), de modo simbólico, através da televisão, escola e etc, transmitiria os pensamentos e desejos de uma classe dominante, com objetivo de manter a estratificação social que já está estabelecida.

Assim fica evidenciado o caráter governamental da medida tomada na militarização das escolas públicas. A polícia Militar em parceria com o Corpo de Bombeiro Militar passa a gerir todo o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas no intuito unicamente de disciplinar e tornar com rigidez os sujeitos seres “dóceis” e subordinados a uma ideologia massacrante de dominação social.

O governo do Distrito Federal implantou sua forma de controle social, sendo, portanto, um processo de construção de uma consciência guiada pelas regras e normas de uma sociedade. Essas formas de controle exercem força sobre a nossa individualidade, de forma que quase sempre delimitamos nossas ações de acordo com o que aprendemos ser certo ou errado. Algo nocivo às práticas pedagógicas que ferem diretamente, inclusive, o papel constitucional de ambas instituições: escola e polícia. Aí ainda um resquício perigoso da Ditadura Militar de 1964.

O grande desafio é como os professores colocarem em prática sua formação diante de um ambiente tão hostilizado como escola militarizada para se trabalhar concepções que favoreçam uma educação com perspectiva emancipadora que busque no estudante o ensino crítico.

Para Kochhann o professor assume um papel revolucionário e, portanto, sua ação objetiva a emancipação humana, o que colide o modelo de militarização dessas escolas.

“O professor é da classe trabalhadora. Isso indica que o professor pode vir a ser revolucionário. Destarte, o trabalho pedagógico que o professor realiza pode vir a ser uma possibilidade de formação para a revolução e por consequência da emancipação humana. A emancipação humana pode vir com uma revolução nas relações sociais em que ocorra o reconhecimento do homem como produtor e consumidor de seu trabalho.” (KOCHHANN 2021).

O trabalho do professor precisa ser considerado como alicerce pela práxis na prática revolucionária e isso contradiz defesas apresentadas no currículo e em toda estrutura pedagógica e administrativa das escolas militarizadas. Os modelos punitivos, meritocráticos e de hierarquias não condizem com a formação contra hegemônica que objetiva o ensino crítico – social.

Kochhann (2021) ainda lembra a importância da extensão universitária para a formação do professor, o que, na atualidade, vem se fortalecendo, assim como o fenômeno de militarização das escolas. E são esses professores, recém-formados nas Universidades e, oriundos dos programas de extensão, que estão enfrentando as salas de aulas das escolas que foram militarizadas.

“A extensão universitária no processo formativo pode se apresentar pela epistemologia da práxis crítico-emancipadora favorecendo os constructos de uma emancipação omnilateral, alicerçada no materialismo histórico-dialético pelo currículo de uma pedagogia contra hegemônica.” (KOCHHANN 2021).

O modelo das escolas militarizadas não favorece uma atuação emancipadora por parte dos docentes. De Paulo aponta que em Goiás todo o planejamento pedagógico, elaborado em conjunto com a Polícia Militar visa justamente o contrário e, que, certamente, não é diferente no Distrito Federal.

“O estudante não é levado à criticidade, nem à autonomia nas proposituras, ao contrário, há aulas

que buscam cumprimento integral do conteúdo elaborado pela SEDUCE em parceria com o Comando de Ensino da Polícia Militar, objetivando unicamente o adestramento pedagógico, a formação de “cidadãos” de bem que não questionam, não fazem “motim”, não participam de manifestações, que consigam índices educacionais “bons” para que possam ingressar nas faculdades e obtenham carreira e vivam “pacificamente”. Durante essas aulas, a concepção é pelo tecnicismo.” (DE PAULO 2019).

Ancoramos na pesquisa realizada por DE PAULO no município de Valparaíso de Goiás, onde uma unidade de ensino foi militarizada. A pesquisa foi realizada através de questionário com 12 professores, além de análise documental, observação e pesquisa qualitativa com análise de conteúdo. É interessante, que apesar dos resultados a partir das análises dos dados apontarem para uma relativa aprovação dos docentes acerca do modelo militarizado, o pesquisador levantou nas análises algumas categorias importantes a partir das formações dos professores e de suas posições nas relações socioeconômicas e de trabalho.

“Dos 12 entrevistados pelos questionários, sete eram mulheres e cinco homens. Desse total, apenas três residiam em Valparaíso-GO, cidade onde está o lócus da pesquisa. Um outro mora no município de Cidade Ocidental, três na região administrativa de Santa Maria, outras três na região administrativa do Gama, uma na região administrativa de Águas Claras e outras duas que apenas declararam morar em Brasília ou no Distrito Federal. Portanto, apenas quatro docentes moram em municípios goianos que formam a Área Metropolitana de Brasília, sendo uma no município de Cidade Ocidental-GO e as demais em Valparaíso de Goiás-GO. É importante levar em consideração que de fato três moradores de Valparaíso de Goiás-GO vivem os problemas da cidade, convivem juntamente com a comunidade do colégio militarizado, inclusive, com alguns dos militares que dirigem a unidade de ensino. Outro fato relevante é que, dos 12 docentes, oito possuem contrato temporário com a rede pública de ensino goiano. Apenas quatro são efetivos por concurso público. Desses oito, ficou evidente durante o preenchimento dos questionários que não gostariam de aprofundar muito no assunto da pesquisa, e que, em geral, eram muito adeptos à gestão militarizadas. Não havia muito interesse em se polemizar nada. Até porque sua condição precarizada de trabalho não permitiria muitos questionamentos. Encontramos aqui a categoria precarização do trabalho. Esta pesquisa não pretende buscar a pressão que esses profissionais sofrem pela instabilidade funcional ou mesmo pela imposição do regime militarizado sobre a função docente, todavia, ficou evidente que a omissão em promover um debate mais aprofundado se explica nessas condições.” (DE PAULO 2019).

A formação acadêmica deve ser ancorada nos princípios da crítica, da omnilateralidade e da emancipação e isso se torna um desafio descomunal aos profissionais da educação que precisam atuar nas escolas onde o regime mais lembram quartéis. Ainda em sua pesquisa, DE PAULO (2019) demonstra outro ponto de divergência a partir de sua análise de conteúdo. Quando pergunta acerca de controle das aulas por parte dos militares, os professores sentiam-se desconfortáveis.

“As respostas aqui são realmente reveladoras. Mesmo aos docentes que responderam positivamente em relação a postura da gestão quanto às aulas lecionadas, palavras como supervisionados, controlados e cobrados surgiram para exemplificar que são sim submetidos a apreciação militarizada durante todo o tempo. Uma das respostas demonstrou que o investigado apenas aceitou porque se adaptou as regras. Outro respondeu que não se sente vigiado, e fez questão de comentar que os alunos tem total liberdade de descrever aos militares qualquer ação fora do esperado dentro de suas aulas. Um docente se sente controlado em algumas situações, respondendo “às vezes”, e outro deixou claro que a presença de militares armados dentro do ambiente escolar causa valhe surpresa e gerava nele enquanto professor um desconforto. Ele lembrou ainda a postura sempre sisuda dos

militares fardados. Fica evidente, nas respostas dos docentes, que as aulas são monitoradas, de maneira direta ou indireta. Com intervenção ou não da coordenação pedagógica. Uma postura ou um olhar são exemplos dessa interferência.” (DE PAULO, 2019).

A disparidade entre formação do professor e o regime militarizada envolve concepções, currículo, metodologia e estrutura. Mas vai além disso. Envolve modelo de sociedade. Ainda há um grande caminho e espaço de debate junto a comunidade escolar. A escola não é um espaço de neutralidade e nunca foi e continua a ser reprodução do meio e está continuamente em disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a formação dos professores precisa estar a serviço da criticidade dos estudantes. Para isso é necessário e fundamental que a Universidade, em especial, a pública, esteja a disposição para essa atuação. Entendemos também que uma pedagogia crítico social e a extensão universitária sejam caminhos possíveis para propiciar essa formação, em nossa concepção, essencial na prática do professor.

Esse profissional precisa agir não de forma neutra, afinal não há neutralidade na educação. Portanto existem lados e posicionamentos políticos e sociais dentro da escola. Assim como ocorre nas escolas militarizadas. Nossa defesa pela pedagogia crítico social e uma educação contra-hegemônica é contrária a pedagogia tecnicista que encontramos no ensino e concepções das escolas militarizadas.

De Paulo nos assevera qual é o verdadeiro papel das escolas militarizadas e suas defesas no ensino tecnicista:

“A proposta pedagógica implementada pelo regime militar a partir do golpe de 1964 foi a do tecnicismo conservador, com base em grande quantidade de conteúdo, em memorizações padronizadas. No entanto, com o desenvolvimento econômico, ocorreu a ascensão social de vários segmentos da classe trabalhadora, o que reforçou a ideia, ampliada pelo sistema ideológico do regime militar, de que a escolarização poderia mudar a vida das pessoas. Isso fortaleceu a imagem de que a escola boa seria a meritocrática, com padronização de avaliações e perspectivas conteudistas, elementos que ainda são fortes na cultura escolar e social contemporânea. Com isso, no mesmo prisma, as escolas militarizadas, seguem a risca a mesma “fórmula”. (DE PAULO 2019).

Professores precisam ser um mecanismo também para transformação social a partir de sua formação, segundo defende Curado Silva. A autora acredita que só a partir dessa formação seria possível a busca pela emancipação humana, o que se torna inviável em um espaço militarizado.

“Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais (...) para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem.” A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do estudante no sentido de criar condições coletivas para a formação social, gerando possibilidade de

emancipação para todos” (CURADO SILVA 2008).

Aqui trouxemos mais indagações do que qualquer resposta ou soluções. A grande questão aqui é realmente questionar, refutar e refletir o papel dos modelos que a escola assume e como o professor pode e deve atuar. Qual a formação o professor recebeu e que formação ele recebe para uma atuação que possa dar suporte em sua práxis para enfrentar obstáculos como ter de trabalhar em ambientes adversos como em escolas militarizadas.

O entendimento é que as escolas públicas por sua natureza preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB9394/96, jamais deveriam ser militarizadas. Isso é uma afronta ao princípio da democracia, da liberdade e da autonomia. Por fim, precisamos repensar o papel da formação universitária. Não podemos nos ater apenas a cumprimento de grade curricular e trabalhos finais. O professor precisa ter condições de atuar com união de teoria e prática para saber lidar com situações inóspitas como lecionar em escolas conservadoras e tecnicistas como é o caso das escolas militarizadas.

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, Anna Mª Pessoa.** A formação de professor e a prática de ensino – Rio de Janeiro: Pioneira, 1988.
- CURADO SILVA, KátiaAugusta Pinheiro Cordeiro.** Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. Tese. Goiânia: UFG, 2008.
- DE PAULO, Weslei Garcia.** Militarização no ensino do estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar./Weslei Garcia de Paulo; orientador Erlando da Silva Reses. –Brasília, 2019.
- FREIRE, Paulo.** Educação e mudança; tradução de Moacir Fadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Mudança vol. 1).
- FREIRE, Paulo.** Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GADOTTI, Moacir.** Pedagogia da práxis. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOCHHANN, Andréa.** Epistemologia da extensão universitária: constructos contra-hegemônicos./ Andréa Kochhann. – Goiânia: Kelps, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos.** Democratização da escola pública (A pedagogia crítico-social dos conteúdos) – São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos.** Didática (Coleção Magistério, 2º grau. Série Formação do Professor) - São Paulo: Cortez, 1994
- LIBÂNEO, José Carlos.** Organização e Gestão da escola: teoria e prática / José Carlos Libâneo – Goiânia: Alternativa, 2001.
- MORIN, Edgar.** Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – São Paulo: Cortez;

2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14. N.40 Jan/Abril. 2009a. In:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 1, n.1, p. 110-116, jun. 2009b. Acesso link:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior. educAtiva, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 45-66, jan;jun.2010 <http://seer.ucg.br/index.php/educativa>

VALE, Maria Irene Pereira. As questões fundamentais da didática: (ênfase político – social construtivista) / Maria Irene Pereira Vale – Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

A REALIDADE AUMENTADA NA FORMAÇÃO INICIAL - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA PLANA E ESPACIAL

Maely Almeida Sousa¹, Eliana Karolayne Oliveira Brito², Geovanna Sousa Brito³, Leidijane Silva
Conceição Sousa⁴, Raimundo Nonato Barbosa Cavalcante⁵

RESUMO

A crescente adoção de tecnologia na sociedade, incluindo a educação, demanda inovação no ensino. A RA oferece a sobreposição de elementos virtuais ao mundo real em dispositivos móveis, sendo uma valiosa ferramenta pedagógica para o professor de Matemática. Esta pesquisa tem como objetivo integrar a tecnologia da Realidade Aumentada (RA) ao ensino de Geometria Plana e Espacial, utilizando o software GeoGebra, para estudantes de Licenciatura em Matemática. A abstração necessária para compreender os conceitos e propriedades da geometria plana e espacial é desafiadora, e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) auxiliam nesse processo. A pesquisa consiste em encontros semanais nos quais serão realizadas sessões didáticas de construção geométrica e exploração das propriedades por meio da RA. Como resultado, espera-se que os licenciandos envolvidos possam aprender sobre a RA e aplicá-la no ensino de geometria em suas futuras aulas de matemática.

Palavras-chave: tecnologias digitais, ensino de matemática, metodologia de ensino.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma abordagem inovadora na educação matemática, usando a Realidade Aumentada (RA) para o ensino de Geometria Plana e Espacial com o auxílio do GeoGebra. A crescente integração da tecnologia na educação oferece oportunidades para envolver os alunos e aprimorar a compreensão de conceitos muitas vezes complexos. É explorado o uso da RA nesse contexto e a eficácia do GeoGebra como suporte de ensino de aprendizagem. Enquadrada na linha de investigação de Tecnologia na Educação, ela investiga como a integração de tecnologias emergentes no ensino influencia a aprendizagem em matemática.

A RA no GeoGebra possui a capacidade de enriquecer a compreensão dos alunos sobre conceitos abstratos. A pesquisa envolve discentes, submetidos a um ambiente de aprendizado com RA através do GeoGebra, com sua eficácia avaliada por desempenho, feedback e observações. E, preenche uma lacuna na falta de estudos abrangentes sobre a aplicação da RA no ensino de Geometria para licenciandos em

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Zé Doca (IFMA/ZD)

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Zé Doca (IFMA/ZD)

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Zé Doca (IFMA/ZD)

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Zé Doca (IFMA/ZD)

5 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Zé Doca (IFMA/ZD)

matemática e busca contribuir para o conhecimento deles de tecnologias educacionais inovadoras, além de orientar educadores interessados em usar a RA em suas práticas.

Dessa forma, há a necessidade de os discentes do curso de licenciatura em matemática terem direito a uma formação inicial adequada às novas demandas da sociedade moderna, e as TDICs são essenciais nesse momento, tanto no uso dos docentes das disciplinas as quais eles estão cursando, quanto no seu uso, manipulação, quanto seres em formação.

Assim surge o seguinte problema de pesquisa como a utilização do recurso RA do software GeoGebra como ferramenta de ensino e aprendizagem de Geometria Plana e Espacial pode contribuir na formação inicial dos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Zé Doca (IFMA/ZD)?

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi avaliar como a RA no GeoGebra pode aprimorar a compreensão dos licenciandos da Geometria, impulsionando o conhecimento sobre aplicações das tecnologias educacionais e suas implicações no ensino e aprendizagem em matemática.

A pesquisa foi realizada com licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA/ZD, em um contexto de formação inicial, envolvendo alunos do terceiro, quinto e sétimo períodos. Ao inserir essas inovações na formação inicial do professor de matemática podemos oferecer aos licenciandos uma oportunidade de levá-las para sua prática pedagógica. Assim, esses professores poderão ofertar um ensino mais atraente e envolvente para o aluno e proporcionar uma aprendizagem significativa para eles, uma vez que, além do aspecto inovador, por se tratar do uso de TDICs, também possibilitam uma compreensão melhor dos conceitos de geometria, sobretudo da geometria espacial, abordados e suas propriedades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo contemporâneo vive um ritmo de mudanças muito intenso. Essas mudanças repentinas e cada vez mais rápidas devem-se em grande parte ao avanço da tecnologia. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são produtos desse meio e por isso evoluem rápido, estando inseridas no contexto educacional. Para Cunha e Abar (2021) as TDICs contribuem para que os alunos consigam analisar de forma diferente um conteúdo que esteja sendo ensinado, contribuindo assim para a formação dos conceitos matemáticos, mas fazendo a observação de que "se usada de forma eficaz e com simplicidade, apresenta ser uma boa opção educacional." (CUNHA; ABAR, 2021, p. 81)

Nesse sentido, é interessante pensar em uma formação inicial do professor, estudante do curso, que lhe dê a oportunidade de utilizar os elementos que fazem parte das TDIC, sendo utilizados de uma forma integrada aos estudos das disciplinas que fazem parte do currículo da sua graduação, nesse caso da licenciatura em matemática. Partindo disso, pensar em metodologias que contribuam para que esse processo formativo traga aos futuros professores de Matemática a capacidade de compreender sua prática docente e a partir dela consigam avaliá-la e reformulá-la para construir um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta prestigiado em adquirir conhecimento e não por obrigação (Gonçalves; Lima, 2020).

Para que se oportunize ao professor em formação inicial esse contato e este adquira alguma experiência com essas metodologias é importante que no decorrer do curso se utilize dos meios que possibilitem esse contato com as inovações que se apresentam no ensino de matemática, e nesse contexto

"Dentre estas alternativas tecnológicas, temos conhecimento da existência de softwares para computadores e aplicativos para smartphones e tablets. Alguns desses programas já estão instalados nos aparelhos, mas outros, através da internet podem ser baixados e instalados. Esses recursos permitem a resolução de problemas mais complexos de uma maneira mais rápida e precisa". (SILVA, 2018, p. 23)

Então os aparelhos tecnológicos que fazem parte do dia a dia das pessoas, sendo constantemente utilizadas nos mais diversos contextos sociais e culturais se apresentam como elementos que podem facilitar o ensino e aprendizagem de matemática, visto que há através de aplicações do próprio aparelho ou utilizando recursos da internet podemos fazer uso para nos auxiliar na compreensão e resolução de problemas, em particular da geometria plana e espacial, objetos de estudos do projeto.

Uma das alternativas usadas no ensino e aprendizagem da matemática é o GeoGebra que "explora uma infinidade de possibilidades de construções Matemáticas tanto algébricas, quanto geométricas" (SILVA, 2018, p.23). E uma das aplicações do GeoGebra que utilizamos para isso é a RA, que representa uma inovação do próprio software, que traz um dinamismo e uma riqueza de detalhe nas construções geométricas, possibilitando a visualização numa integração entre o espaço real e essa representação virtual dessas construções. Sobre a RA,

"Ela pode ser usada na prática pedagógica do professor de Matemática para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na visualização, abstração e interpretação de conteúdo específico. O conteúdo estudado passa a ter mais sentido e significado para o aluno, pois a RA permite acesso às informações de diferentes formas (som, imagem e vídeo)" (CUNHA; ABAR, 2021, p. 81)

Assim, temos um recurso que sendo explorado de maneira adequada vai contribuir bastante como elemento de formação na prática pedagógica dos participantes, uma vez que o estudo dos conceitos aqui apresentados requer bastante da visualização, abstração e interpretação. E essa percepção deve ser entendida e experimentada durante esse processo de formação inicial.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo/exploratória, sendo do ponto de vista dos procedimentos técnicos, de campo/experimental e como abordagem qualitativa, utilizando formulários e sessões didáticas para a coleta de dados, o método utilizado para tratamento desses dados será a Análise de Conteúdo de Bardin.

A pesquisa dividiu-se em cinco etapas: Na primeira etapa foram estudadas e exploradas as possibilidades de uso da RA. Esse contato inicial se deu através da realização de atividades pré-determinadas em formulários, onde os participantes utilizarão tablets para realização das tarefas tendo participação ativa em sua aprendizagem, compreendendo a RA como possibilidade para o ensino e aprendizagem de matemática.

Na segunda etapa os participantes verificaram conceitos de ponto, reta e plano utilizando a RA, explorando atividades pré-determinadas por meio dos elementos disponíveis no software e sua integração com a RA.

Na terceira etapa os participantes foram levados a criar e observar figuras planas e suas propriedades utilizando esse recurso, novamente utilizando atividades pré-determinadas, durante a terceira etapa os participantes serão convidados a criar atividades e apresentar suas experiências para a equipe.

Na quarta etapa foi explorado os conceitos de poliedros da geometria espacial e na quinta etapa, foram explorados os corpos redondos, nessas etapas os participantes tiveram a oportunidade de elaborar e apresentar construções apresentando suas finalidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem em geometria exige uma capacidade de abstração que muitas vezes o papel e a lousa não são capazes de aguçar, gerando confusão no aluno e prejudicando seu aprendizado. A RA possibilita uma melhor visualização e contribui para que, quando o aluno estiver diante de um problema de

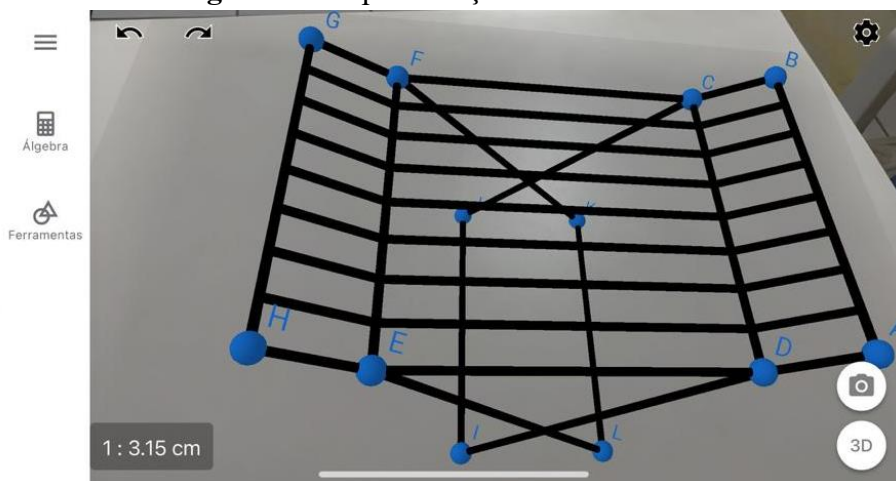
geometria, ele consiga abstrair de forma a compreender o que está sendo proposto como problema a ser resolvido, visto que ele já teve contato com visualizações na RA em situações parecidas.

Dessa forma, consideramos a relevância em propiciar aos licenciados o acesso a uma metodologia inovadora. Para Gonçalves e Lima (2020, p. 1063) “é preciso que as práticas nos cursos de licenciaturas indiquem outros caminhos, considerando-se a influência que a formação inicial exerce sobre a prática docente”. E, o uso das TDICs (tablets) nessa prática com auxílio da RA do software GeoGebra para o ensino dos conceitos de geometria plana e espacial representa uma importante aliada na formação deles agregando conhecimento e apresentando possíveis instrumentos para utilização em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, apresentou-se em uma das sessões didáticas a seguinte atividade, constante da última questão para discussão no formulário da segunda etapa, apresentada por Iezzi, *et. all.* (2016, p. 142) sobre um projeto de varal de chão onde é possível discutir sobre os pontos, retas e planos e suas posições relativas.

Os licenciandos foram instigados a realizar a construção desse varal, identificando as possibilidades de coordenadas de cada ponto e das ferramentas auxiliares, para depois ser discutido sobre possíveis retas e planos que poderiam ser obtidos a partir da construção realizada. A partir dessa motivação reproduziu-se a figura com o GeoGebra, como apresentado na figura 1.

Figura 1 – Representação do varal em RA



Fonte: Os autores (2023)

Em outro momento, na discussão sobre os poliedros, sua construção e análise de suas propriedades através da RA do GeoGebra os licenciandos foram instigados a construir o tetraedro regular, projetar através da RA em uma superfície (mesa, caderno, piso, parede, ...), contar vértices, arestas e faces e discutir a relação entre elas: a RA facilita identificar e relacionar esses conceitos?, verificar a relação de Euler, fazer

a planificação: em que sentido ela ajuda na compreensão do que é um tetraedro regular?, inferir a apótema das faces laterais do tetraedro regular, inferir a altura do tetraedro a partir da visualização em RA, verificar área total e volume do tetraedro regular a partir da visualização em RA.

Para cada etapa da pesquisa seguiu-se a dinâmica de construção e utilização da RA para verificação e análise das propriedades geométricas dos objetos em estudo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto concentrou-se na avaliação da eficácia da Realidade Aumentada (RA) no ensino de Geometria Plana e Espacial, utilizando o suporte da plataforma GeoGebra. Ao concluirmos as etapas planejadas, alcançamos plenamente nosso objetivo, gerando resultados impactantes, como a discussão das propriedades do tetraedro, sua construção, identificação, relações de arestas, vértices e faces, bem como sua conexão com a relação de Euler e outros conceitos.

A exploração revelou a RA como uma ferramenta educacional envolvente. A combinação do GeoGebra com a RA permitiu que os alunos explorassem conceitos complexos de Geometria de maneira interativa e tangível, ampliando a compreensão dos conteúdos e enriquecendo a experiência de aprendizagem. A contribuição fundamental do projeto reside na validação da eficácia da RA como recurso pedagógico para o ensino de Geometria, reforçada pela metodologia segmentada e pelo modelo estabelecido. No entanto, ressaltamos a potencial lacuna para explorar a RA em outras áreas acadêmicas e disciplinas.

Sugestões futuras incluem expandir o escopo etário e investigar a integração orgânica da RA no currículo. O próximo passo é disseminar os resultados por meio de um artigo detalhado, compartilhando insights valiosos com a comunidade acadêmica. Esses insights podem orientar educadores interessados em adotar a RA, transformando ambientes de aprendizado em espaços mais eficazes e envolventes.

REFERÊNCIAS

Cunha, D. V.; Abar, C. A. A. P. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Realidade Aumentada**. Abakós, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 73-94, Nov. 2021 - ISSN: 2316-9451

Gonçalves, B. M. V.; Lima, F. J. DE .. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de

funções. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 68, p. 1056–1076, set. 2020.

IEZZI, G. et al. *Matemática ciência e aplicações*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2.

Silva, S. M. **Construções Geométricas Planas e Espaciais no Ensino da Geometria**. 66 fls. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Bauru, 2018.

UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL COM O ‘GREENLASH’

Paulo Sergio de Sena¹, Maria Cristina Marcelino Bento 1

RESUMO

Este ensaio aborda a criação de uma escola sustentável que faz a inclusão do 'greenlash', que denota a oposição ou respostas desfavoráveis aos esforços em prol da sustentabilidade. Destacam-se estratégias pedagógicas e características-chave, alinhando-as com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a ênfase na educação com temática ambiental, interdisciplinaridade, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formação cidadã e ética, participação ativa dos estudantes e avaliação formativa. Além disso, se explora o potencial do design sustentável como uma abordagem pedagógica para superar críticas à sustentabilidade. O objetivo é criar um ambiente inclusivo e produtivo que promova a compreensão da sustentabilidade, capacite os estudantes a lidarem construtivamente com críticas e desafios e os prepare para se tornarem agentes de mudança comprometidos com um mundo mais sustentável e diverso.

Palavras-chave: Sustentabilidade, Greenlanh, Inclusão.

Introdução

Para tratar de sustentabilidade e processos de ensinar e aprender, é importante resgatar o termo ‘greenlash’ que se refere a reações negativas ou resistência que podem surgir em resposta a esforços de sustentabilidade ou movimentos ambientalistas, na perspectiva de Carpenter (2008), uma vez que os cidadãos que demonstram esse comportamento são aqueles que a escola sustentável necessita fazer inclusão.

Criar uma Escola sustentável que seja inclusiva para o ‘greenlash’ pode ser uma prática poderosa de educar esses estudantes quanto à importância da sustentabilidade e ajudá-los a substanciar suas críticas e resistências para uma contribuição positiva de se pensar um mundo diverso com todos os contra-pontos. Nesse modelo de escola o conceito de inclusão está ancorado no plano de desenvolvimento educacional que o coloca sob o referencial teórico-metodológico dialógico com os direitos humanos, a paz e enfatiza o respeito pelas diferenças, apresentado por Lo (2007).

Quando se trata de ensinar conceitos e práticas de sustentabilidade, é importante abordar o greenlash de maneira sensível e estratégica para minimizar a resistência e promover uma compreensão mais ampla e positiva das questões ambientais, num movimento dialógico com a importância da empatia, aceitação

¹ Centro Universitário Teresa D’Ávila – Unifatea – Mestrado Profissional Design, Tecnologia e Inovação. Grupo de Pesquisa Laboratório de Design, Tecnologia e Inovação – LABDTI - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/533978>

incondicional e comunicação autêntica no processo educacional apresentado por Rogers (1973). Nesse movimento, algumas estratégias de ensino-aprendizagem podem ser eficazes para lidar com o greenlash:

- a) **Abordagem Equilibrada:** ao ensinar sustentabilidade, é importante apresentar uma perspectiva equilibrada e baseada em fatos. Evitar a polarização ou exagero que possam levar ao ceticismo. Apresentar dados confiáveis e exemplos concretos para sustentar os argumentos.
- b) **Diálogo e Debate:** criar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes possam expressar suas opiniões e preocupações sobre sustentabilidade. Incentivar o debate, permitindo que diferentes perspectivas sejam discutidas e debatidas.
- c) **Contextualização:** conectar os conceitos de sustentabilidade com situações do mundo real que os estudantes possam vê-los como significativos, na perspectiva de Ausubel (1982), que entende ser a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conceitos são relacionados e ancorados em conhecimentos prévios, tornando a aprendizagem mais profunda e duradoura. Apresentar como as ações sustentáveis podem ter benefícios tangíveis para a sociedade, economia e qualidade de vida.
- d) **Análise Crítica:** incentivar os estudantes a analisar criticamente as informações que encontram. Trabalhar com as habilidades de pensamento crítico para avaliar fontes, identificar viés e distinguir entre fatos e opiniões.
- e) **História e Exemplos:** usar exemplos históricos para mostrar como as mudanças sociais e ambientais aconteceram ao longo do tempo. Mostrar como os movimentos de sustentabilidade do passado impactaram positivamente a sociedade.
- f) **Empoderamento:** demonstrar como as ações individuais podem fazer a diferença e capacitar os estudantes a contribuir para a sustentabilidade em suas próprias vidas. Isso pode reduzir o sentimento de impotência que às vezes contribui para uma inércia social.
- g) **Cooperação Interdisciplinar:** integrar a sustentabilidade em várias unidades de aprendizagem, como ciência, economia, política e ética. Isso ajuda os estudantes a entenderem as complexidades das questões ambientais e a apreciar a abordagem multifacetada necessária para resolvê-las.

- h) Casos de Sucesso: compartilhar exemplos de empresas, comunidades ou países que adotaram práticas sustentáveis com sucesso e que conseguiram superar desafios similares ao greenlash.
- i) Apelo Emocional: utilizar histórias pessoais, imagens impactantes e exemplos para criar uma conexão emocional com as questões ambientais. Isso pode ajudar a aumentar a empatia e a compreensão.
- j) Avaliação Formativa: realizar o processo contínuo avaliações ao longo do curso para verificar a compreensão dos estudantes e abordar quaisquer mal-entendidos ou preocupações que possam surgir.

Vale lembrar que abordar o greenlash é uma tarefa sensível e complexa, pois o objetivo é educar e envolver, não convencer ou forçar. Ao aplicar essas estratégias, os educadores podem ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão mais profunda e uma abordagem mais informada em relação às questões de sustentabilidade.

Neste ensaio, o 'greenlash' é compreendido como fator de diálogo com a Psicologia Social – considera crítica a partir das ideias de Vygotsky (2001), como apresentado por Tavares (2023) que compreende a subjetividade humana como sendo de constituição sócio-histórica. Cada ser humano, para este trabalho, cada personagem da escola escreve sua história a partir de suas ações.

A Escola Sustentável COM 'greenlash' e a BNCC

O trabalho pedagógico que envolve os conceitos de sustentabilidade e aplicados ao 'greenlash' estão intrinsecamente alinhados com os princípios e diretrizes estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC reconhece a importância da Educação sob a modalidade ambiental como um componente curricular transversal, e o trabalho sobre sustentabilidade busca ativamente promover essa consciência ambiental entre os estudantes. Ao abordar questões ambientais relevantes e contextualizar os conceitos em suas vidas cotidianas, se está cumprindo o objetivo da BNCC de conectar o aprendizado à realidade dos estudantes, tornando-o mais significativo e prático.

Na proposta pedagógica da BNCC há o incentivo a interdisciplinaridade como uma estratégia para enriquecer o processo educacional. O currículo integrado com motivos ambientais materializa esse princípio interdisciplinar ao integrar conceitos de sustentabilidade em diversas áreas do conhecimento. Isso não apenas proporciona uma compreensão mais abrangente e holística das questões ambientais, mas

também demonstra como a colaboração entre disciplinas pode levar a soluções mais eficazes para desafios complexos, um aspecto valorizado pela BNCC.

Quanto às Habilidades Socioemocionais, na BNCC se reconhece a importância do desenvolvimento dessas habilidades para o crescimento integral dos estudantes. Envolver sustentabilidade e 'greenlash' promove a empatia ao incentivar os estudantes a entender diferentes perspectivas e a comunicação autêntica para fomentar o diálogo construtivo. Essas habilidades são essenciais para construir relações saudáveis, resolver conflitos e contribuir positivamente para a sociedade.

A formação cidadã e ética dos estudantes é um pilar da BNCC. O trabalho sobre sustentabilidade enfatiza a responsabilidade individual e coletiva na conservação do ambiente. Ao engajar os estudantes em discussões com o 'greenlash' e suas implicações éticas, se está contribuindo diretamente para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e éticos.

A BNCC encoraja a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem. A estratégia de liderança de estudantes mencionada no trabalho capacita os jovens a desempenharem um papel ativo na implementação de práticas sustentáveis na escola. Isso não apenas promove a autonomia e o engajamento dos estudantes, mas também os prepara para serem agentes de mudança ativos em suas comunidades (Brasil, 2018).

A importância da avaliação formativa como uma ferramenta para o acompanhamento do progresso dos estudantes está prevista na BNCC. As avaliações ao longo do curso permitem verificar a compreensão dos estudantes em relação aos conceitos de sustentabilidade e ao mesmo tempo, como a classe está lidando com a presença do 'greenlash'. Isso está em linha com a BNCC, que enfatiza a necessidade de adaptar o ensino com base nas necessidades individuais dos estudantes e promover um aprendizado contínuo e eficaz.

Características da Escola Sustentável COM 'greenlash'

Características e estratégias que uma escola sustentável poderia adotar e criar um ambiente inclusivo e produtivo para se debater, superar e conviver com o 'greenlash':

- a) Currículo Integrado de Sustentabilidade: um currículo que integre conceitos de sustentabilidade em todas as unidades de aprendizagem. Isso permite que os estudantes vejam a relevância da sustentabilidade em diferentes contextos e desenvolvam uma compreensão holística das questões ambientais (BNCC: habilidades: - EM13CHS301 e EM13CHS302);

- b) **Aprendizagem Experiencial:** prioriza a aprendizagem prática e experiencial. Incentivar os estudantes e a comunidade escolar a participarem de projetos de sustentabilidade, como jardins escolares, programas de reciclagem ou iniciativas de redução do consumo de energia. Essas experiências práticas ajudam a construir uma conexão mais profunda com os conceitos (BNCC: Campos de experiências);
- c) **Conversas Abertas e Debate:** dinamiza ambientes onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões, incluindo críticas à sustentabilidade. Promova debates saudáveis e discussões informadas, onde a comunidade escolar possa aprender a ouvir e respeitar diferentes perspectivas (BNCC: Núcleo de estudos dos itinerários).
- d) **Liderança de Estudantes:** os estudantes se envolvem ativamente na tomada de decisões e na implementação de práticas sustentáveis na escola. Isso lhes dará um senso de responsabilidade e empoderamento, ao mesmo tempo que promove a compreensão prática das ações sustentáveis (BNCC: habilidades: - EM13CHS301 e EM13CHS302).
- e) **Modelagem de Comportamento Sustentável:** é um exemplo prático de sustentabilidade. Há práticas e políticas sustentáveis, como redução de resíduos, uso eficiente de energia e água, e incentivo ao transporte sustentável (BNCC: habilidades: - EM13CHS301 e EM13CHS302).
- f) **Eventos e Projetos de Conscientização:** a escola explora eventos, palestras e projetos focados em conscientização sobre sustentabilidade (BNCC: Núcleo de estudos dos itinerários). Envolve especialistas, ONGs locais e líderes da comunidade para compartilharem seus conhecimentos e experiências.
- g) **Integração da Comunidade Local:** a comunidade local promove projetos de sustentabilidade que atendem às necessidades locais. Isso inclui iniciativas de limpeza, reflorestamento ou parcerias com empresas locais comprometidas com a sustentabilidade (BNCC – educação integral).
- h) **Recursos de Aprendizado Online (habilidade EM13LP34):** os recursos online abordam as críticas mais comuns à sustentabilidade de maneira informativa e construtiva. Vídeos, artigos e materiais educativos são usados pelos estudantes para compreender e responder ao greenlash.

- i) Desenvolvimento de Habilidades de Pensamento Crítico: as atividades incentivam os estudantes a analisar criticamente informações e fontes. Isso os ajuda a discernir entre argumentos bem fundamentados e críticas infundadas (BNCC – educação integral).
- j) Empatia e Compreensão: os estudantes desenvolvem empatia em relação a diferentes pontos de vista (BNCC – Competências específicas), incluindo aqueles que criticam a sustentabilidade. Isso pode levar a discussões mais produtivas e à construção de pontes de entendimento.

Essas características e estratégias sustentam a inclusão na escola sustentável abordando diretamente o ‘greenlash’ não apenas para promover uma compreensão mais profunda da sustentabilidade, mas também capacitar os estudantes a lidarem de maneira construtiva com as críticas e desafios associados. Ao criar um ambiente onde a sustentabilidade é praticada e discutida abertamente, os estudantes podem se tornar agentes de mudança mais informados e engajados.

Uma escola com design sustentável COM ‘greenlash’

O design sustentável é uma abordagem que busca criar produtos, processos e sistemas que sejam ecologicamente responsáveis, socialmente justos e economicamente viáveis (Madeg, 2023). Ele pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar e aprender sustentabilidade aos estudantes com viés ‘greenlash’, pois mostra na prática como é possível integrar princípios sustentáveis em todas as áreas da vida. Algumas estratégias para usar o design sustentável para abordar o ‘greenlash’ em contextos educacionais:

- a) Estudo de Casos de Design Sustentável: apresente aos estudantes exemplos de projetos de design sustentável que enfrentaram resistência) ou críticas, mas conseguiram superá-las. Isso pode incluir casos de produtos ecoamigáveis, edifícios sustentáveis ou iniciativas de transporte verde. Analise como o design incorporou soluções para mitigar preocupações e resistência (Delgado; Engler; Peruccio. 2021).
- b) Projetos de Design Sustentável em Sala de Aula: desafie os estudantes a desenvolverem projetos de design sustentável em grupos. Eles podem criar soluções para problemas reais ou hipotéticos, incorporando elementos de sustentabilidade em suas abordagens. Isso envolverá os estudantes ativamente na aplicação prática dos conceitos sustentáveis (Delgado; Engler; Peruccio. 2021).
- c) Análise de Ciclo de Vida: introduza os estudantes ao conceito de análise de ciclo de vida, que envolve avaliar o impacto ambiental de um produto ou processo em todas as suas fases,

desde a extração de matérias-primas até o descarte (Pereira; Carvalho, 2020). Peça aos estudantes para conduzirem análises de ciclo de vida de produtos comumente criticados no contexto do ‘greenlash’ e discutir alternativas mais sustentáveis.

- d) **Redesign de Produtos:** peça aos estudantes para escolherem um produto existente e redesenhá-lo de forma mais sustentável. Isso envolve repensar materiais, processos de fabricação, durabilidade e usabilidade, considerando os impactos ambientais e sociais em cada etapa (Pöllänen, 2022)
- e) **Design Thinking para Solucionar Críticas:** introduza os princípios do design thinking e incentive os estudantes a aplicarem essa abordagem para abordar críticas comuns à sustentabilidade (Perfetto-Demarch; Santos, 2019). Eles podem identificar as preocupações subjacentes e colaborativamente desenvolver soluções que atendam tanto às necessidades quanto aos princípios sustentáveis.
- f) **Seminários de Especialistas em Design Sustentável:** convide especialistas ou profissionais do mercado que trabalham em design sustentável para compartilhar suas experiências (Silva; Cardoso, 2022). Eles podem falar sobre os desafios que enfrentaram em relação ao consumidor ‘greenlash’ e como conseguiram superá-los, oferecendo insights valiosos aos estudantes.
- g) **Desenvolvimento de Protótipos Sustentáveis:** Solicite aos estudantes para criarem protótipos físicos ou digitais de soluções sustentáveis para problemas específicos. Isso pode incluir desde dispositivos de economia de energia até embalagens mais sustentáveis. Os protótipos ajudarão os estudantes a visualizar a aplicação prática dos conceitos (Silva; Santos; Bezerra, 2020).
- h) **Trabalhos de Pesquisa em Design Sustentável:** atribua trabalhos de pesquisa nos quais os estudantes analisem o impacto do design sustentável em diferentes setores, como moda, arquitetura, tecnologia ou alimentação (Faria *et al*, 2023). Eles podem examinar como abordagens sustentáveis estão respondendo às críticas e resistências.

Ao usar o design sustentável como uma abordagem de ensino, os estudantes terão a oportunidade de ver como a sustentabilidade pode ser incorporada de maneira prática e inovadora, superando as preocupações e críticas comuns. Isso pode ajudar a promover uma compreensão mais profunda e uma apreciação mais ampla dos benefícios da sustentabilidade.

Considerações Finais

A busca por uma escola sustentável que possa lidar de maneira eficaz com o 'greenlash' é essencial para a formação de estudantes conscientes e engajados em questões ambientais e sociais. Neste ensaio, foram exploradas estratégias e características-chave que uma escola pode adotar para criar um ambiente inclusivo e produtivo, onde o 'greenlash' possa ser compreendido, debatido e superado. Além disso, se analisou como essas abordagens se alinham com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando a importância da educação com viés ambiental, interdisciplinaridade, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formação cidadã e ética, participação ativa dos estudantes e avaliação formativa.

O processo de lidar com o 'greenlash' não é apenas uma questão de apresentar informações sobre sustentabilidade, mas também de cultivar empatia, diálogo aberto e aceitação incondicional. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois precisam equilibrar a apresentação de fatos e dados com a criação de um ambiente onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões e preocupações, independentemente de concordarem ou não com os conceitos de sustentabilidade.

Além disso, se propõe usar o Design Sustentável como uma abordagem pedagógica para ensinar e aprender sobre sustentabilidade. O Design Sustentável demonstra na prática como é possível integrar princípios ambientais, sociais e econômicos em soluções inovadoras. Essa abordagem permite que os estudantes experimentem a aplicação concreta dos conceitos sustentáveis, o que pode ajudar a superar as críticas e resistências comuns.

Uma escola sustentável para o 'greenlash' é aquela que não apenas ensina sustentabilidade, mas também incorpora esses princípios em sua cultura e prática diária. É um ambiente que promove o diálogo, a compreensão e a ação prática em direção a um mundo mais sustentável e inclusivo. Ao adotar as estratégias e características discutidas neste ensaio, as escolas podem desempenhar um papel crucial na formação da próxima geração de líderes e cidadãos comprometidos com a proteção do planeta e o bem-estar de todas as pessoas.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CARPENTER, S. Emergence of ecological networks. **Frontiers in Ecology and the Environment**, v. 6, n. 5, p. 228-228, 2008.

- DELGADO, P.S; ENGLER, R.C.; PERUCCIO, P. P. Educação em design: métodos didáticos e ferramentas para inovação. **Pensamentos em Design**, v. 1, n. 1, p. 76-94, 2021.
- FARIA, M; NOVO, C; LOPES, A; MOURA, A; TSALAPATAS, H; HEIDMANN, O; CARVALHO, C. V. A utilização de Design Thinking para promover a adoção de práticas sustentáveis no Ensino Básico e Secundário. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. E57, p. 217-230, 2023.
- LO, L. N. The sustainable development of inclusive education. **Chinese Education & Society**, v. 40, n. 4, p. 44-62, 2007.
- PEREIRA, A. S; CARVALHO, W. L. P. Avaliação de Ciclo de Vida de Produtos como Temática Sociocientífica na Formação de Professores de Química como Intelectuais Transformadores. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20065, 2020.
- PERFETTO-DEMARCHI, A. P; SANTOS, C. Design Thinking no processo de criação do conhecimento. In: **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação—ciki**. 2019.
- PÖLLÄNEN, S. H. Perspectives on Multi-Material Craft in Basic Education **International Journal of Art & Design Education**, v. 39, n. 1, p. 255-270, 2020.
- ROGERS, C.R. **Liberdade para Aprender**. 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- SILVA, J. L. L; CARDOSO, S. O. C. Seminário temático: estratégia para desenvolver as competências socioemocionais nas aulas de linguagens. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 414-428, 2022.
- SILVA, F. G; SANTOS, A. V; BEZERRA, E. C. Proposta de inclusão e contribuição para o ensino e aprendizado utilizando projetos com metodologia
- STEAM no município de Beruri-Am. **RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional**, n. 6, p. 10, 2020.
- TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014.
- MADGE, P. Ecological Design: A New Critique [1997]. In: **The Design Culture Reader**. Routledge, 2023. p. 50-60.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O GRUPO DOS 5 ANOS DE UMA ESCOLA NA MICRORREGIÃO DO VALE DO IPOJUCA -PE

Alicia Leandra da Silva¹, Aline Sara dos Santos Barbosa², Rafael Bezerra da Silva Farias³, Dayana Maria da Silva⁴ e Maria Joselma do Nascimento Franco⁵

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo “a ludicidade na Educação Infantil, um olhar para o grupo dos 5 anos”. Como objetivo geral “compreender como a ludicidade, na perspectiva dos/as docentes em sala de aula auxilia, os/as estudantes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil”. Nosso aporte teórico, concebemos Ludicidade por Souza et al (2008) e Bacelar (2009); Educação Infantil via Rocha (2001); Teixeira e Volpini (2014), entre outros/as. O caminho metodológico é de abordagem de pesquisa qualitativa, em André (1995), os procedimentos e instrumentos usados foram questionário e observação participante, tratamos os dados via análise de prosa, segundo André (1983). Os resultados mostram que a ludicidade é uma relevante estratégia do ensino. Evidenciamos que existe escassez de materiais para o desenvolvimento de atividade lúdica em sala de aula, todavia, a professora se desdobra para criar possibilidades de atividades instigantes para que os/as estudantes aprendam com prazer.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Grupo dos 5 anos.

Introdução

“No desecomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimento – O verbo tem que pegar delírio”
(BARROS, 2016, p. 17).

Iniciamos este trabalho com uma reflexão oriundo do poeta Manoel de Barros (2016). A presente produção tem como **objeto de estudo** “a ludicidade na Educação Infantil, um olhar para o grupo dos 5 anos”. Dito isso, esse trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, sistematizada no gênero textual relatório de pesquisa, desenvolvida no componente curricular **Pesquisa e Prática Pedagógica I**, que tem o objetivo de constituir uma aproximação do contexto de formação profissional dos/as futuros/as pedagogos/as - a escola pelo viés da pesquisa, alimentando a nossa formação profissional. O componente faz parte da matriz

1 Pedagogia -CAA/UFPE, Alicia.lsilva@ufpe.br

2 Pedagogia -CAA/UFPE, aline.sara@ufpe.br

3 Mestrando no Programa PPGEduC/UFPE – Campus Agreste, rafael.bezerraf@ufpe.br

4 Mestranda no Programa PPGEduC/UFPE – Campus Agreste, rafael.bezerraf@ufpe.br

5 Doutora em Educação, UFPE/CAA – Campus Agreste, pesquisadora do PPGEduC mariajoselma.franco@ufpe.br

curricular do curso de Pedagogia no Núcleo de Formação Docente -Universidade Federal de Pernambuco
– Centro Acadêmico do Agreste -UFPE/CAA.

Conforme Rocha (2001), a Educação Infantil é o primeiro segmento da educação básica no Brasil, tendo como foco o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. No tocante a ludicidade, nesse segmento, temos que essa é uma ferramenta que se volta para a construção do conhecimento, permitindo maior prazer neste processo. Além disso, busca valorizar as infâncias na Educação Infantil, e considerar tudo aquilo que os/as estudantes trazem como bagagem de saberes e experiências informais, para dentro da sala de aula (FREIRE, 2004; SOUZA et al. 2008).

Elucidamos nossa **questão problema**, “como a ludicidade é abordada na Educação Infantil pelo/a docente no grupo dos 5 anos?”. Constituimos nosso **pressuposto**, concebendo que: “A ludicidade, apesar de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, ainda se configura como um elemento escasso nas práticas dos/as docentes em sala de aula, tornando a trajetória de aprendizagem menos prazerosa para os/as estudantes da Educação Infantil, sobretudo no grupo dos 5 anos”.

Nesse sentido, a pesquisa tem como **objetivo geral** “compreender como a ludicidade, na perspectiva dos/as docentes em sala de aula auxilia, os/as estudantes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil”. Esse se desdobra nos seguintes **objetivos específicos** I) “Analisar a concepção do/a docente sobre a aplicação de atividades lúdicas”; II) “Identificar a disponibilidade de recursos materiais para se utilizar em atividades lúdicas na Educação Infantil”; III) “Analisar os comportamentos dos/as estudantes nas atividades lúdicas”.

Nosso aporte teórico se fundamenta nos estudos existentes, do qual concebemos **Ludicidade** por Souza et al. (2008); Bacelar (2009); **Educação Infantil** via Rocha (2001); Teixeira e Volpini (2014), entre outros/as autores/as. **O caminho metodológico** é de **abordagem de pesquisa qualitativa**, com base em André (1995), os procedimentos e instrumentos utilizados foram questionário e a observação participantes, o tratamento dos dados produzidos via **análise de prosa** por meio de André (1983).

A LUDICIDADE: BRINCADEIRAS E JOGOS COMO FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade na educação é uma ferramenta que os/as docentes podem utilizar como estratégias para auxiliar no ensino dos/as estudantes, ou seja, por meio das brincadeiras e jogos, este/esta possibilita a construção do conhecimento deles/as. Souza et al. (2008), elucida que, esses fatores são cruciais no que diz

respeito a melhorar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, pois é através dos meios didáticos, jogos e brincadeiras, que os/as estudantes aprendem o conteúdo axiológico do currículo escolar.

Piaget (1976, p. 160. Grifo nosso) afirma que:

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

O autor revela que, as práticas lúdicas servem como estratégias de ensino para/com os/as estudantes, do qual as brincadeiras e jogos proporcionam formas de expressões de linguagem, comunicação, sentimentos e emoções. No entanto, Bacelar (2009, p. 26), elucida que “[...] a participação em uma atividade lúdica (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) não significa necessariamente que esteja sendo uma vivência lúdica para a criança, ou seja, uma vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir”. Dessa forma, a ludicidade não se resume apenas às brincadeiras, tomando, desse modo, outros sentidos e significados no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Souza et al. (2008, p. 5. Grifo nosso), “[...] **o jogo e a brincadeira** são vistos como um processo de construção que, [...] **servem para a consolidação das habilidades** aprendidas e serve como reflexo do nível de **desenvolvimento cognitivo da criança** e é no jogo e no brincar que ela aplica tudo que aprende”. As autoras evidenciam que, através dessas utilizações, a criança vai ser inserida com uma maior facilidade e, talvez, com uma maior agilidade, em uma movimentação para a socialização, para a construção de sua identidade, além de possibilitar a construção, e reconstrução do mundo ao seu redor, relacionando os elementos e situações lúdicas ao seu cotidiano, bem como, internalizando-os (SOUZA et al., 2008).

De acordo com Bacelar (2009, p. 27) “[...] as atividades lúdicas sempre são plenas, que as crianças vivenciam com inteireza e de forma integrada as atividades que realizam. Mas, será isso uma regra geral? Será que sempre que participam de brincadeiras, jogos, desempenhos cênicos, as crianças estão em estado lúdico?”. A autora elucida que, a infância da criança é recheada de atividades lúdicas de participações em jogos de diferentes modalidades, nas brincadeiras constantes, nas vivências produzidas no cotidiano infantil, no entanto, nem sempre elas estão em estado lúdico.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é o primeiro segmento da educação básica, de acordo com texto da Lei de nº 9.394/96 que regulariza e refere ao ensino e aprendizagem em território nacional, conforme esse marco legal, a Educação Infantil se divide entre a creche e a pré-escola. Em consonância com Rocha (2001, p. 32), “[...] a educação infantil, que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de educação e cuidado”, para autora esse segmento educacional, tem como foco as crianças entre 0 a 6 anos, assim como cuidam dos/as novos estudantes da educação básica.

Segundo Teixeira e Volpini (2014, p. 77. Grifo nosso):

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças [...] é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas.

As autoras evidenciam que, a Educação Infantil tem como centralidade o desenvolvimento pleno dos/as estudantes. Além disso, é nesse período que esses descobrem novos valores sociais, bem como sentimentos e costumes, desenvolve também autonomia, assim inicia o processo de interação com as outras pessoas.

Essa interação social, parte da curiosidade dos/as crianças com os outros que para Freire (2004, p. 39. Grifo nosso), **“Não haveria criatividade sem a curiosidade, que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”**. Conforme o autor, a curiosidade e/ou a inquietação sobre algo, possibilita constituir a esses/as outros conhecimentos, como seu próprio amadurecimento no mundo e nos saberes escolares.

Conforme Rocha (2001, p. 30): “A criança passa a ser o aluno, o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo”. De fato, aos poucos a criança vai desenvolvendo seu conhecimento escolarizado, assim, torna-se estudante desse espaço de construção do saber.

Em consonância com Teixeira e Volpini (2014, p. 80), a Educação Infantil é relevante, porque “[...] cria condições para que as crianças possam reconhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Sobre esse segmento educacional, as autoras elucidam, como necessário para o desenvolvimento dos/as estudantes ainda nos primeiros anos de escolarização.

CAMINHO METODOLÓGICO

O presente trabalho tem como **objeto de estudo** “a ludicidade na Educação Infantil, um olhar para o grupo dos 5 anos”. Utilizamos como abordagem de pesquisa, os dados qualitativos, que segundo André (1995), tem uma maior aproximação com a educação, porque busca evidenciar os fenômenos que emergem nesse espaço de constituição de conhecimento.

Nosso lócus de pesquisa foi uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Gravatá-PE. O critério constituído para eleger o campo de estudo e a participante, justifica-se pela disponibilidade que tínhamos para realizar o estudo de campo, bem como nossa curiosidade epistemológica foi/é investigar o grupo dos 5 anos, Educação Infantil. Assim, a escola será denominada **Escola Piagetiana**¹, bem como a participante da produção será identificada como **Esperançar**².

Para responder aos objetivos específicos **I)** “Analisar a concepção do/a docente sobre a aplicação de atividades lúdicas”; **II)** “Identificar a disponibilidade de recursos materiais para se utilizar em atividades lúdicas na Educação Infantil”; **III)** “Analisar os comportamentos dos/as estudantes nas atividades lúdicas”. Os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para a produção dos dados, foram questionário e a observação participante, para sistematizar as produções, usamos a grelha de dados.

Para tratar os dados produzidos nesta pesquisa, utilizamos análise de prosa, que segundo André (1983, p. 67. Grifo nosso), esse procedimento é “[...] **uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos [...] o que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?**”. A autora elucida que, a análise de prosa considera todos os dados produzidos no campo de trabalho, assim como, a subjetividade dos/as pesquisadores/as, para examiná-los

A CONCEPÇÃO DO/A DOCENTE SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS

Na perspectiva da educação a partir do/a docente que considere o lúdico como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes, segundo Gaspar (2011, p. 62. Grifo nosso), “a concepção de lúdico dos professores[...], está ligado ao prazer, alegria, ausência de regras. Porém, [...] o lúdico como um ‘meio’ para que as crianças se interessem nas aulas, e a partir desse

1 Identificamos a escola como **Piagetiana**, porque comungamos com o pensamento de Piaget (1976), uma vez que o autor concebe o **jogo e brincar**, como duas formar essenciais para o **desenvolvimento integral da criança na sala de aula**.

2 A escolha do nome **fictício para identificar nossa participante**, é em homenagem a Freire (1992, p.110-111), que segundo ele **esperançar** “é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. É nesse sentido que identificamos nossa participante.

interesse, aprendam e compreendam os conteúdos da Educação [...]”. A autora partilha que, o lúdico é uma ferramenta de ensino, que utiliza das brincadeiras e jogos, como estratégias para a feitura do conhecimento dos/as estudantes, entretanto, nem todo/a docente tem essa concepção do lúdico.

Evidenciamos que, a docente Esperançar por meio de sua prática pedagógica, e abordagens em sala, demonstra ter interesse pela ludicidade, pois faz uso dessa estratégia nas aulas. Percebemos que, o ensino se tornava mais interativo, chamando atenção dos/as estudantes.

Observamos uma atividade desenvolvida por Esperançar, “[...] a docente orientou os alunos a pintar a palavra “palhaço”, interagindo com os próprios, ela usou as cartas do alfabeto, para exemplificar com as imagens, as letras que as crianças coloriram até formar a palavra em questão” (Extrato do diário de campo, seção 11, março, 2023. Grifo nosso). De modo que, por meio dessa atividade, notamos o contato ativo de interação, o engajamento da classe e abertura para duas estudantes tirarem dúvidas sobre o reconhecimento do “M” e “N”.

Indagamos à Esperançar, qual a relevância do brincar no desenvolvimento do ensino, e quais as contribuições futuras que a ludicidade pode proporcionar aos/as estudantes?

Por meio das brincadeiras, as crianças podem desenvolver várias habilidades, estimulando os aspectos físico, afetivo, social, emocional e cognitivo. Essas características adquiridas favorecerão até para um convívio em grupo no futuro, já que foi estimulado (Extrato do questionário, Esperançar, 2023. Grifo nosso).

A participante da pesquisa elucida a necessidade das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento dos estudantes, tanto em aspectos físico, afetivo, social, emocional e cognitivo. Para Piaget (1976), essa forma de ensino, é essencial para desenvolvimento das atividades escolares, de forma que, auxilia os/as estudantes a compreenderem melhor o conteúdo, havendo também troca de conhecimento e experiência (Freire, 2004).

MATERIAIS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade é uma ferramenta que possibilita um ensino e aprendizagem mais prazerosa na Educação Infantil, ou seja, possibilita a construção do conhecimento dos/as estudantes, no entanto, necessita de materiais, para que tais atividades sejam concretizadas. Gaspar (2011, p. 24. Grifo nosso), elucida que, “[...] o uso de **material lúdico** [...], **utilizado como jogo**, e outros, como **brinquedo**. [...] o

brinquedo não é a materialização de um jogo, mas pode ser uma **imagem que evoca um aspecto da realidade** e que **jogador pode manipular conforme a sua vontade**". A autora partilha que, para materializar as atividades por meio das brincadeiras e jogos, é necessário ter materiais didáticos.

Segundo Rocha (2001, p. 31-32. Grifo nosso):

[...] educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário.

Para a autora, a Educação Infantil assume um papel relevante para os/as novos/as estudantes em sala de aula, esse segmento auxilia a eles/as no desenvolvimento da construção da sua subjetividade, como expressão, sexualidade, socialização e entre outros elementos que os constituem.

Ao questionar a docente **Esperançar**, quanto a necessidade de alinhar a **ludicidade** na ação pedagógica. e se **há algum fator que dificulta essa abordagem**? A participante respondeu que "**De acordo com a minha realidade hoje, o espaço não ajuda muito, mas tento adaptar em algumas situações**" (Extrato do questionário, Esperançar, 2023. Grifo nosso). A participante partilha sua aflição de trabalhar em um lugar do qual o espaço é pequeno, assim, por iniciativa própria, busca (re)significar suas atividades.

Evidenciamos que há carência de recursos materiais terceirizados em relação àqueles confeccionados pela própria professora **Esperançar**. Falta incentivo e investimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, para além, uma ausência ao acervo de brinquedos e jogos, contando apenas com a disponibilização de alguns livros.

Ademais, quanto aos materiais presentes nas aulas, constatamos que a grande maioria se configurava como atividades impressas, desenhos no quadro ou abordagens orais. Ao buscarmos compreender como os recursos lúdicos podem incentivar a aprendizagem por proporcionar atividades mais atrativas e interessantes, observamos que:

[...] no primeiro momento da aula, a professora começou trabalhando a leitura, essa estava voltada para o dia do circo. Desse modo, ela leu uma história contida em um livro da escola, mostrando as imagens que apareceram no decorrer da contação, sempre colocando os alunos como centro da própria aprendizagem, uma vez que podiam interferir, falar e acrescentar algo (Extrato do diário de campo, seção 01, março, 2023).

A participante **Esperançar**, ao desenvolver a atividade por meio da leitura, para transformar os elementos presentes em instrumentos lúdicos, conseguiu auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Também, foi observado que a docente tomava como atores sociais da história os/as estudantes, ou seja,

colocando-os/as como principais do enredo. Em conformidade com Freire (2004), os/as docentes têm um papel relevante em sala de aula, uma vez que precisam compreender e respeitar as diferentes realidades dispostas em sala, adequando sua prática docente de acordo com a necessidade individual de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante ao nosso **objeto de estudo** temos “a ludicidade na Educação Infantil, um olhar para o grupo dos 5 anos”. Para responder ao **objetivo** “Analisar a concepção do/a docente sobre a aplicação de atividades lúdicas”, inferimos que, a docente **Esperançar** assume uma concepção lúdica ao usar desta estratégia para ensinar os/as estudantes os conteúdos curriculares da escola, contribuindo para o desenvolvimento educacional deles/as por meio das atividades lúdicas.

Atendendo aos **objetivos específicos** “Identificar a disponibilidade de recursos materiais para se utilizar em atividades lúdicas na Educação Infantil”, bem como, “Analisar os comportamentos dos/as estudantes nas atividades lúdicas”, temos que, quanto aos materiais que possibilitam o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula, notamos que há ausência. Portanto, torna-se perceptível, através das informações supracitadas, que a Secretaria de Educação do município não demonstra nenhum comprometimento e afinidade com essa estratégia de ensino.

Ademais, por mais que os/as estudantes demonstrassem maiores interesses nas atividades propostas de forma lúdica, no entanto, identificamos que dois desses/as apresentaram comportamentos aversos aos exercícios pedagógicos que abarcam o campo lúdico trabalhado pela docente.

Retomamos o nosso **objetivo geral** “compreender como a ludicidade, na perspectiva dos/as docentes em sala de aula auxilia, os/as estudantes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil”. Conforme foi exposto, há ludicidade por parte da docente em sala de aula, que possibilita ajudar os/as estudantes no ensino e aprendizagem a Educação Infantil, sobretudo o grupo dos 5 anos, entretanto, não existe interesse do município em investir nessa estratégia metodológica, ou seja, do ensinar por meio das brincadeiras e jogos, colocando como atores/atrizes os/as estudantes, assim, não propicia a construção do conhecimento escolarizado de forma mais prazerosa.

Evidenciamos nossa **questão problema** “como a ludicidade é abordada na Educação Infantil pelo/a docente no grupo dos 5 anos?”, a ludicidade é abordada por meio da contação de história, fazendo uso da imaginação dos/as estudantes nas brincadeiras e jogos em sala de aula.

Retornamos ao nosso **pressuposto** “A ludicidade, apesar de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, ainda se configura como um elemento escasso nas práticas dos/as docentes em sala de aula, tornando a trajetória de apreensão de conhecimento menos prazerosa para os/as estudantes da Educação Infantil, sobretudo no grupo dos 5 anos”. Assim, esse foi refutado, tendo em vista que, **Esperançar** utiliza da ludicidade como estratégia de ensino, mesmo sendo elucidada a carência de materiais lúdicos, em razão da falta de investimento por parte do município.

Diante do exposto, continuamos nos inquietando, se o lúdico é uma estratégia que mobiliza o processo de ensino e aprendizagem, por que as instituições não disponibilizam materiais para o desenvolvimento deste, como ferramenta de construção do conhecimento dos/as estudantes?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.**

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil.** Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 1-144, 2009.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças/** Manoel de Barros, - 1ª ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BRASIL, 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/19394.htm >. Acesso em jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Ed. Paz Terra S/A. São Paulo. 2004.

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

FROEBEL, Friedrich. **Letters to a mother-on the philosophy of Froebel.** In: HARRIS, W.T. (Ed.). International education series. New York/ London: D. Appleton and Company, 1912a.

GASPAR, Alessandra Silva. **O lúdico na Educação Física Infantil.** 2011. 61 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da

Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004> >. Acesso em jul. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende, et al. **O Papel Dos Jogos e Brincadeiras no Processo de Ensino - Aprendizagem nas aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental: Uma abordagem construtiva piagetiana**. XXIV Congresso da Educação Do Sudoeste Goiano, Góis, p. 1-13, 2008.

TEIXEIRA, Helita Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, p. 76-88, 2014.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

André Henrique Araújo Reis¹

RESUMO

Este estudo visa explorar a inovação no ensino de química através da Inteligência Artificial (IA). A IA, em constante evolução, promete transformar o processo de ensino e aprendizado. O foco está na utilização de plataformas e ferramentas de IA para aprimorar o ensino de Química. A escolha da Química como campo de estudo se deve à sua relevância e complexidade. A pesquisa adota uma abordagem teórica, baseada em ampla revisão bibliográfica, abrangendo conceitos de IA, tendências em tecnologia educacional e práticas recomendadas. O estudo explora plataformas que incorporam IA na Educação, visando identificar aquelas que se destacam no ensino de Química. Essas plataformas têm o potencial de oferecer experiências de aprendizado personalizadas e envolventes, enriquecendo a compreensão dos alunos em relação aos princípios químicos. Em suma, este estudo busca destacar as melhores opções tecnológicas para aprimorar o ensino de Química no ensino médio, alinhando-se com as tendências educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Ensino, Ferramenta, Química.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vai além do mero ensinar, enfatizando a importância de "aprender a aprender" em uma sociedade da informação (MISKULIN, 1999).

A pandemia de COVID-19 em 2020 acelerou a mudança para o ensino remoto, desafiando professores a se adaptarem rapidamente, especialmente aqueles que ensinam disciplinas consideradas difíceis, como a química (FLORES & LIMA, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a necessidade de utilizar tecnologia na educação para promover a curiosidade intelectual e a diversidade de saberes (BRASIL, 2018).

Silveira, 2019 destaca que a Inteligência Artificial (IA) não é apenas uma ferramenta, mas um conjunto de recursos que podem melhorar o ensino e a aprendizagem. Plataformas adaptativas, por exemplo, personalizam o ensino com base em dados e desempenho do aluno (CAMADA & DURÃES, 2020).

O uso de metodologias diversificadas de ensino, possibilita ao educando estímulos que podem auxiliar na compreensão de objetos do conhecimento, que se referem aos conteúdos das disciplinas. Uma dessas metodologias, trata da inserção de tecnologias no ensino da química. A partir de pesquisa

¹ Escola Estadual Mário Silva D'Almeida – SEDUC-AM. Professor Mestre.

bibliográfica sobre trabalhos relacionados, estima-se que o campo de Inteligência Artificial (IA) no ensino médio é pouco explorado frente à vasta fonte de conteúdo de química disponível em torno deste tema.

O objetivo do trabalho é pesquisar e avaliar as contribuições da IA no ensino de Química na Educação, abordando definições de IA, identificação e descrição dessas ferramentas.

Inteligência Artificial (IA)

À aplicação da IA na educação básica, Xavier (2013) enfatiza que a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação é indiscutível e destaca a importância de utilizá-las para apoiar o trabalho do professor na abordagem dos diversos conteúdos do currículo escolar.

Existem várias possibilidades de aplicação da IA na educação, incluindo Monitoramento da Aprendizagem, Realidade Aumentada no Ensino, Chatbots Educacionais e Sistemas Tutores Inteligentes (STI).

Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2019) o Monitoramento da Aprendizagem e a Realidade Aumentada no ensino permitem que os computadores, por meio da IA, detectem e classifiquem objetos, monitorando o comportamento dos estudantes e criando ambientes personalizados e interativos.).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Através de uma revisão de literatura, o campo da Inteligência Artificial, especificamente no ensino médio, mostrou-se pouco explorado. Através de pesquisa na base de dados da CAPES, considerando os últimos 3 anos, com os termos “inteligência artificial” e “ensino de química”, foram encontrados apenas 27 trabalhos. Os mesmos termos foram utilizados para a plataforma do Google Acadêmico, onde foram obtidos mil e dois resultados.

Após a delimitação do critério de exclusão como sendo trabalhos que não abordassem a IA na educação a nível de ensino médio e análise dos títulos e palavras chaves, os trabalhos apresentados na sequência foram selecionados para uma leitura mais detalhada por atenderem os aspectos citados anteriormente. A Tabela 1 apresenta os cinco Artigos mais citados na pesquisa que se referem a inclusão de IA na educação a nível do ensino médio e química.

Tabela 1: Lista de publicações analisadas.

Ano	Título	Autor(es)
2019	A inteligência artificial na educação o: utilizações e possibilidades.	SILVEIRA, Antônio Claudio Jorge da; VIEIRA JUNIOR, Niltom
2020	Ensino Da Inteligência Artificial Na Educação Básica: Um Novo Horizonte Para As Pesquisas Brasileiras.	CAMADA, Marcos Yuzuru; DURÃES, Gilvan Martins
2023	Inteligência Artificial E Educação.	FERNANDES, Afonso Fonseca.
2023	Apresentando Inteligência Artificial para jovens do ensino médio.	FREITAS, Kalline; BATISTA, et. al.
2023	O Chatbot- Inteligência Artifical Como Ferramenta Voltado Para O Processo No Ensino De Química	MAGALHÃES, Walker Costa.

Fonte: Autoria própria.

Silveira e Junior (2019) iniciam seu trabalho falando sobre a realidade da inserção de tecnologias na Educação, seguindo com a descrição do aumento da procura pelo estudo à distância, o que acarreta no favorecimento dos sistemas de IA dentro das plataformas. Alguns exemplos de plataformas educacionais são citados, e o fato de que para que esses sistemas sejam aplicados com êxito, é necessária a capacitação de profissionais.

O trabalho de (CAMADA; DURÃES, 2020) apresenta inicialmente definições sobre Pensamento Computacional (PC), que ao longo do trabalho vão se moldando até chegar no ensino de IA na Educação. Após apresentação de trabalhos relacionados, são expostas motivações do ensino de IA na Educação brasileira, fundamentando os objetivos de ensinar IA na Educação Básica.

Fernandes (2023) aborda o crescente impacto da Inteligência Artificial (IA) em nossas vidas, destacando a presença dela em vários aspectos, desde navegadores da web até assistentes virtuais e

ferramentas de resumo de texto em PDF. Também menciona a disponibilidade de várias IAs gratuitas e acessíveis, como o ChatGPT 3.0 e o Bard, além do interesse contínuo de laboratórios no desenvolvimento de novas IA para diversas aplicações

No artigo de Freitas et. al. (2023) descreve uma experiência de planejamento e execução de um curso introdutório sobre inteligência artificial para estudantes do ensino médio de escolas públicas do estado de Alagoas. Durante seis semanas, os alunos aprenderam sobre a história da IA, suas aplicações e conceitos de aprendizado de máquina. Foram realizadas atividades práticas utilizando todos os conceitos ensinados.

Para Magalhães, 2023 aborda como as tecnologias ao longo dos anos têm transformado indivíduos e sociedades, destacando o papel da internet como uma ferramenta complementar aos estudos. Ele discute a necessidade de adaptar o processo de ensino-aprendizagem a essas mudanças, especialmente no contexto do ensino médio. O objetivo principal do trabalho é desenvolver um chatbot para melhorar o ensino da cinética química. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa descritiva de natureza exploratória. O texto enfatiza a importância do chatbot como uma ferramenta eficaz para o ensino e a constante necessidade de metodologias pedagógicas inovadoras que incorporem tecnologias comuns no cotidiano dos alunos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, seguindo o entendimento de Lima e Mioto (2007) de que se trata de "um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório." Essa abordagem permite uma análise aprofundada e estruturada do tema em questão.

O processo de pesquisa foi dividido em três etapas essenciais. Inicialmente, foi realizada uma busca criteriosa de documentos e a coleta de dados relacionados a três tópicos fundamentais: a definição de Inteligência Artificial (IA), a aplicação da Inteligência Artificial na área da Educação e a identificação de recursos que utilizam a IA no ensino da Química.

Posteriormente, os dados coletados foram analisados, resultando na elaboração de uma exposição dos tipos de plataformas e ferramentas investigadas, assim como na identificação dos potenciais contribuições que tais recursos podem oferecer ao processo de ensino.

Por fim, com base nas conclusões da análise, são apresentadas possibilidades concretas de utilização dessas ferramentas no contexto do ensino de objetos de conhecimento específicos da Química. Essa etapa final da pesquisa visa destacar como a aplicação da Inteligência Artificial pode ser uma valiosa aliada no

enriquecimento do processo educacional, proporcionando abordagens inovadoras e eficazes para a promoção do aprendizado em Química.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas são as formas de aplicação da IA na Educação como foi possível verificar no referencial teórico. Aqui são apresentadas plataformas que utilizam IA e ferramentas disponibilizadas por estas plataformas. As plataformas estão dispostas de acordo com as seguintes possibilidades de utilização de IA na Educação: Plataformas adaptativas, Realidade Aumentada e Chatbots Educacionais.

Plataformas Adaptativas

As plataformas adaptativas analisadas nesta pesquisa foram selecionadas pelo fato de utilizarem a IA como auxílio no ensino de química. Essas plataformas se encaixam dentro dos Sistemas Tutores Inteligentes (STI), pois são sistemas que modelam o ensino de acordo com as necessidades do educando. Todas as descrições a seguir foram obtidas através do uso das plataformas, ou sites informativos da própria plataforma.

PhET Interactive Simulations, Cravo (2021) explica que é uma plataforma educacional desenvolvida pela Universidade do Colorado em Boulder, nos Estados Unidos, que oferece uma ampla variedade de simulações interativas gratuitas para o ensino de Ciências, Matemática e outras disciplinas. O nome "PhET" é uma abreviação de "Physics Education Technology," destacando seu foco original em simulações de física e química, embora o projeto tenha se expandido para cobrir uma gama diversificada de tópicos científicos.

Edmodo, segundo Leite (2015) é uma plataforma adaptativa ou ambiente virtual de aprendizagem que tem como finalidade permitir a comunicação entre professores e alunos. Nele é possível ter um espaço privado virtual, onde os pais podem se conectar para acompanharem o desenvolvimento do seu filho nas atividades, bem como suas notas. O Edmodo pode ser uma ferramenta valiosa no ensino de Química, ajudando a melhorar a comunicação, colaboração e organização das atividades educacionais.

Realidade Aumentada (RA)

Realidade aumentada é “o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real” (KIRNER; SISCOOTTO. 2007). Neste tópico, são

apresentados dois exemplos de aplicativos que utilizam RA para o ensino de química. São eles: Elements 4D e Chemistry AR.

Elements 4D, segundo Macariu (2020) Este aplicativo permite que os alunos explorem elementos químicos em uma experiência de RA. Eles podem imprimir cartões com códigos de barras correspondentes a elementos químicos e, em seguida, apontar a câmera de um dispositivo móvel para o cartão para ver representações 3D dos elementos, suas propriedades e reações químicas.

Chemistry AR, para Macariu (2020) é um aplicativo que usa a RA para visualizar moléculas e reações químicas em 3D. Os alunos podem manipular moléculas e ver como diferentes reações ocorrem em tempo real, tornando os conceitos químicos mais concretos.

Chatbots Educacionais

Os chatbots educacionais são programas de computador que utilizam a inteligência artificial para interagir com os alunos e fornecer suporte educacional. Embora não existam muitos exemplos específicos de chatbots educacionais focados exclusivamente no ensino de Química, é possível integrar chatbots em aplicativos ou plataformas de aprendizado que abordam diversos tópicos, incluindo Química. Aqui estão alguns exemplos de aplicativos e plataformas que podem usar chatbots educacionais para auxiliar no ensino de Química:

Coursera, segundo Moura (2019) é um Plataforma de ensino online que oferece cursos em uma variedade de disciplinas, incluindo Química. Alguns cursos podem integrar chatbots para responder a perguntas frequentes dos alunos e oferecer suporte.

Duolingo, para Silva (2016) Embora seja mais conhecido por ensinar idiomas, o Duolingo usa chatbots para simular conversas em línguas estrangeiras. Isso pode ser aplicado ao ensino de vocabulário e termos em Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou ferramentas educacionais inovadoras, usando tecnologia IA para envolver os alunos de maneira eficaz no ensino de Química no ensino médio. Exploramos diversas plataformas de Inteligência Artificial (IA) e suas contribuições potenciais para o ensino.

A IA se mostrou promissora tanto para professores quanto para alunos. Detalhar algumas dessas plataformas nos permitiu compreender suas funções práticas e onde a IA estar inserida. Embora tenhamos

analisado apenas três possíveis utilizações de IA na Educação Básica ficou claro como a tecnologia pode melhorar a qualidade do ensino.

No contexto das plataformas adaptativas, identificamos que PhET Interactive Simulations é mais apropriado para professores, oferecendo facilidade de uso e informações sobre o progresso dos alunos. Por outro lado, o Edmodo é mais indicado para os alunos, apresentando conteúdo interativo. No entanto, há ainda alguns termos que, mesmo na versão em português aparecem em inglês, porém, a compreensão geral das ferramentas e o seu uso não ficam comprometidos.

No que diz respeito às ferramentas de Realidade Aumentada (RA), tanto Elements 4D quanto Chemistry AR são valiosas para o ensino de química, abrangendo diferentes níveis de ensino.

No caso dos Chatbots, o Coursera se destaca por sua cobertura de conteúdo mais ampla e oferece suporte em português, superando o Duolingo.

Portanto, esta pesquisa demonstra que o ensino tradicional não é a única opção, e é possível tornar o ensino de Química agradável e eficaz por meio da integração da IA e da tecnologia na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023
- CAMADA, Marcos Yuzuru; DURÃES, Gilvan Martins. Ensino da Inteligência Artificial na Educação Básica: um novo horizonte para as pesquisas brasileiras. In: Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. SBC, 2020. p. 1553-1562. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12911>> Acesso em: 25 abr. 2023.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #16: Inteligência Artificial na Educação. São Paulo: CIEB, 2019. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- CRAVO, A. R.; ESPARTOSA, K. D. Avaliação de simulações interativas em ciências da Plataforma on-line “Phet” por meio de parâmetros de avaliação e de oficinas com futuros docentes. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 658–679, 2021. Disponível em: <<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/389>>. Acesso em: 15 set. 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 abr. 2023.
- FERNANDES, Afonso Fonseca. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO. BIUS-Boletim

Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, v. 39, n. 33, p. 1-3, 2023. Disponível em:
<<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/12646>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FLORES, J.; LIMA, V. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, n. 3, p. 94-109, 3 mar. 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12116/7812>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FREITAS, Kalline; BATISTA, Igor; LIMA, Wanessa; SILVA, Priscylla; RIBEIRO, Ricardo. Apresentando Inteligência Artificial para jovens do ensino médio: um relato de experiência. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 30., 2022, Niterói. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022 p. 192-203. Disponível em:
<<https://doi.org/10.5753/wei.2022.223075>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

KIRNER, Claudio; SISCOOTTO, Robson. Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações. In: Livro do IX Symposium on Virtual and Augmented Reality, Petrópolis (RJ), Porto Alegre: SBC. 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

LEITE, B. S. Tecnologias no Ensino de Química: Teoria e prática na formação docente. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015. Disponível em:
<https://www.academia.edu/14533754/Tecnologias_no_Ensino_de_Qu%C3%ADmica_teor%C3%A1tica_na_forma%C3%A7%C3%A3o_docente>. Acesso em: 04 jun. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MACARIU, Camelia; IFTENE, Adrian; GÎFU, Daniela. Learn chemistry with augmented reality. Procedia Computer Science, v. 176, p. 2133-2142, 2020. Disponível em:
<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050920321542>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MAGALHÃES, Walker Costa. O chatbot: inteligência artificial como ferramenta voltado para o processo no ensino de Química. 2023. 51 f. TCC (Licenciatura em Química) - IFPI - Campus Parnaíba, Parnaíba, 2023. Disponível em: <<http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/1661>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 5, n. 1, p. 145-146, 1999. Disponível em:
<<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2285>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MOURA, C. B. A Influência Do Design De Plataformas Mooc No Acesso Aos Cursos: Análise De Escolhas Estruturais E Semióticas Em Duas Versões Da Plataforma Coursera. *Inventário*, [S. l.], n. 23.2, p. 109–134, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/29211>>. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, Raphael Salviano T.; SILVA, W. Rodrigues de A.; FILHO, Raimundo J. Cardoso; PEREIRA, Wendell S. Aplicação comparativa de diferentes abordagens de avaliação para o software educativo Duolingo: a complexidade de escolher uma abordagem adequada. *Rev. Tecnol. Educ*, v. 16, 2016. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art8-Aplica%C3%A7%C3%A3o-comparativa-de-diferentes-abordagens-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-o-software-Duolingo-.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVEIRA, Antônio Claudio Jorge da; VIEIRA JUNIOR, Niltom. A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. *UFPE*, p. 206-217, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241622>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação tecnológica e inovação: desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. *Revista (Con) Textos Linguísticos*. Espírito Santo: UFES, vol. 7, nº 8.1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PRINCÍPIO DE CAVALIERI: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Amanda Zanelato Colaço¹, Elisandra Bar de Figueiredo², Eliane Bihuna de Azevedo³

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos o relato de experiência oriundo da aplicação de três atividades para o estudo de volumes pelo Princípio de Cavalieri utilizando material concreto, produzido por impressão 3D, e aplicativos dinâmicos no GeoGebra. A aplicação ocorreu em uma turma de estudantes da segunda série do Ensino Médio de uma Escola Pública ao realizarem uma visita em uma Universidade Pública. A visita possibilitou que os alunos conhecessem o Laboratório Fábrica de Matemática da instituição, entendendo de que maneira e quais os materiais concretos produzidos no local, e também participaram da resolução de problemas, aprofundando seus conhecimentos sobre volumes, conteúdo que também estava sendo estudado na trilha “Matemática e o Mundo do Trabalho” do currículo do Novo Ensino Médio. Os alunos trabalharam em equipes simulando volumes e realizando medidas de sólidos geométricos para verificar resultados e intuir conclusões, que foram confirmadas numa conversa final sobre o Princípio de Cavalieri.

Palavras-chave: Volume, material concreto, trilha do Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

No século XX, sob influência do Movimento Matemática Moderna, esteve inserido o abandono do ensino de geometria no Brasil. Ainda que, em 1988, a Constituição Federativa do Brasil tenha auxiliado na mudança desse cenário, Pavanello (1993) cita que após a promulgação da lei 5692/71, que atribuía a decisão às escolas sobre programas pedagógicos, foi dada a liberdade para que professores inseguros optassem por não lecionar geometria aos estudantes.

Contudo, de forma mais recente, documentos curriculares nacionais têm valorizado o ensino de geometria. Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera como uma das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio (EM) “investigar processos de obtenção da medida de prismas, pirâmides, cilindros e cones, incluindo o Princípio de Cavalieri, para obtenção das fórmulas de cálculo da medida dessas figuras” (BRASIL, 2018, p. 541). Isto é, prevê a necessidade do discente aprender geometria e valoriza o estudo do Princípio de Cavalieri como uma ferramenta potencial nessa área para o cálculo de volumes. Até porque, apesar de não ser percebido explicitamente, o volume de sólidos faz parte de atividades básicas do cotidiano.

Diante disso, o presente artigo apresenta o relato da aplicação de uma atividade para o estudo de volumes pelo Princípio de Cavalieri em uma turma de EM, fazendo uso de material concreto, produzido por impressão 3D, e do GeoGebra. A aplicação caracteriza novos resultados para um estudo e atividades

1 Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

2 Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

3 Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

que, inicialmente, se desenvolveram em um projeto de iniciação científica (IC), e foram aprimorados por Colaço (2023) no seu trabalho de graduação do curso de Licenciatura em Matemática. Em particular, o projeto de IC tem por objetivo o desenvolvimento de materiais concretos através da tecnologia de impressão 3D e corte a laser, de aplicativos dinâmicos no GeoGebra, e propostas de atividades para o uso desses materiais no ensino de matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Responsável por obras no campo da matemática, óptica e astronomia, Bonaventura Cavalieri (1598-1647) é lembrado por seu trabalho com o estudo dos indivisíveis, que foi publicado no livro *Geometria indivisibilibus*. Esse trabalho apresenta ideias para encontrar áreas e volumes pensando na área como sendo formada por segmentos, e o volume considerado um composto de áreas (BOYER, 2012). As conclusões obtidas foram formalizadas nos chamados Princípios de Cavalieri para o cálculo de volumes e áreas.

Para o cálculo de volumes, o princípio conceitua que se dois sólidos S_1 e S_2 , ambos de mesma altura, tais que qualquer plano horizontal (α), e paralelo ao plano β que intercepta a base dos sólidos, secciona S_1 e S_2 formando figuras planas com áreas iguais, então os volumes dos sólidos são iguais (MACHADO, 2021).

Como alternativa para implementar os estudos do Princípio de Cavalieri em sala de aula, o material concreto possui potencial. Isso porque, segundo Santos, Oliveira e Oliveira (2013), o material serve como um suporte para a construção do raciocínio a partir da manipulação feita pelo aluno, desde que o professor atue como mediador e articulador das situações experienciadas no material e dos conceitos matemáticos, para uma posterior abstração. Nesse sentido, é importante que o docente entenda que as noções matemáticas são construídas na cabeça do estudante, e não estão contidas no material concreto.

Para além da manipulação tátil, o GeoGebra é um software que permite a elaboração de aplicativos dinâmicos com diferentes representações de um mesmo objeto matemático, visualizado de forma algébrica, gráfica e numérica simultaneamente. Além disso, pode ser utilizado para descobertas por conta própria para os alunos, afinal pode admitir que algumas medidas sejam alteradas e, como consequência, mostra os resultados numéricos e geométricos de forma imediata. Assim como, o software serve como um meio de criação de materiais didáticos (PREINER, 2008). Entretanto, convém salientar que o uso da tecnologia por si só em sala de aula não é capaz de gerar conhecimentos, visto que “a qualidade, o planejamento, a didática e os métodos de ensino devem alicerçar essa atividade” (TEODORO, LOPES, 2014, p. 2).

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Com o intuito de complementar os estudos teóricos vistos em sala de aula e aproximar os estudantes do Ensino Básico com o Ensino Superior, quatorze alunos da segunda série do Ensino Médio (EM) de uma escola pública realizaram uma visita ao Laboratório Fábrica Matemática – FAB3D¹, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Essa visita esteve vinculada aos estudos realizados por eles na trilha “Matemática e o Mundo do Trabalho” do currículo do Novo Ensino Médio. Nas aulas os alunos tinham começado o estudo de volumes, já tinham visto o volume de prismas e pirâmides, mas não do cilindro e do cone.

Por meio da visita, os alunos puderam conhecer os materiais concretos, desenvolvidos no FAB3D, utilizando ferramentas de Impressão 3D e corte a laser para fabricação. Além disso, os alunos também participaram de uma experimentação prática, utilizando os materiais do laboratório e aplicativos do GeoGebra em uma atividade de matemática sobre o cálculo de volumes. Os resultados apresentados neste trabalho são oriundos dessa experiência.

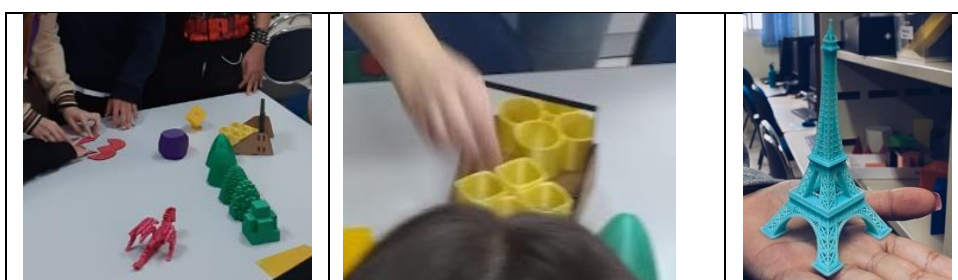
A visita ficou organizada em três momentos: visita ao Laboratório FAB3D (Momento 1); resolução dos problemas sobre o cálculo de volumes (Momento 2); discussão sobre os resultados obtidos (Momento 3), que foram realizados de forma sequencial para proporcionar uma nova experiência sobre o ensino de matemática, e também, agregar novos conhecimentos aos alunos.

Os alunos e o professor regente da turma chegaram na UDESC às 9 h 30 min e permaneceram por duas horas. A visita do Momento 1 durou 30 minutos e ocorreu no Laboratório FAB3D, o que permitiu que os alunos conhecessem as impressoras 3D de resina e de filamento, tendo uma breve explanação sobre a diferença e observando materiais produzidos por cada uma e a máquina de corte a laser. A coordenadora do laboratório explicou brevemente sobre o processo de modelagem de artefatos para cada uma das máquinas e mostrou os softwares utilizados para preparar os modelos para impressão 3D e corte a laser. Os alunos ficaram curiosos sobre os materiais utilizados, fazendo diversas perguntas sobre valor e quantidade necessária para produzir alguns materiais. Além disso, os alunos montaram vários quebra-cabeças, observaram algumas ilusões de ótica, poliedros diversos, aproximação de volume usando prismas retangulares, maquetes de construções, entre outros materiais (Figura 1).

¹ https://www.instagram.com/fab3d_udesc/

No Momento 2 foram propostos três problemas sobre o cálculo de volumes de sólidos geométricos usando material concreto e um aplicativo no GeoGebra, em que deveriam ser observadas as condições do Princípio de Cavalieri, que viria a ser formalizado pelas pesquisadoras no Momento 3. Para a realização desse momento foram formados quatro grupos, o primeiro com quatro estudantes (que será denominado G1); o segundo e o terceiro com três alunos (G2 e G3); e o último grupo com quatro alunos (G4). Os problemas foram previamente apresentados ao professor regente da turma, sendo retirado um antes proposto, devido ao tempo disponível para a aplicação.

Figura 1 – Momento 1.



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

O Momento 3 ocorreu de forma mais breve e teve por objetivo permitir que os alunos compartilhassem os resultados encontrados nas atividades, promovendo uma discussão com as pesquisadoras sobre as características encontradas. Como resultado, a segunda autora deste trabalho apresentou que essas eram as condições para o uso do Princípio de Cavalieri, uma ferramenta útil no cálculo de volumes.

ANÁLISE DOS DADOS

O relato desta seção corresponde aos Momentos 2 e 3 do roteiro apresentado. Para desenvolver as atividades os alunos receberam auxílio das pesquisadoras e do professor regente, sendo informadas algumas fórmulas para o cálculo de áreas e volumes.

Inicialmente, as pesquisadoras e o professor regente entregaram aos estudantes os enunciados dos problemas propostos e os materiais concretos necessários para resolvê-los. Para o Problema 1 (Quadro 1) cada equipe recebeu um kit de sólidos geométricos, sendo um cilindro, um cone, prismas e pirâmides de base quadrada e hexagonal (Figura 2). Os materiais do kit foram modelados no software FreeCAD e produzidos por impressão 3D no Laboratório FAB3D. Como resultado, esperava-se que fosse identificado que os sólidos tinham a mesma área da base e duas alturas diferentes, em que a altura do artefato menor era

igual a um terço da altura do maior. Além disso, que os alunos percebessem que os prismas e o cilindro de mesma altura tinham o mesmo volume, e as pirâmides e o cone tinham um terço do volume dos prismas de altura maior e volume igual aos prismas e cilindro de altura menor. É válido mencionar que antes dos estudantes iniciarem a resolução do problema proposto, a segunda autora deste trabalho explanou que o intuito era realizar uma simulação com os fragmentos de polímero analisando o volume desses sólidos, e posteriormente, fazer as medições necessárias para calcular numericamente seus volumes. Ainda foi evidenciado que deveriam ser consideradas aproximações durante a experimentação, visto que os polímeros não eram capazes de preencher com precisão os sólidos quando despejados.

Quadro 1 – Problema 1.

1. Simulem o volume dos prismas, cilindros, pirâmides e cones usando o material concreto e fragmentos de polímero.
 - i) Pela experimentação realizada, o que vocês observaram sobre os volumes:
 - a) dos prismas de base quadrada, hexagonal e do cilindro?
 - b) das pirâmides de base quadrada, hexagonal e do cone?
 - c) dos sólidos de mesma base?
 - ii) Meçam os materiais concretos recebidos e preencha os valores nos Quadros 1 e 2. Caso percebam, sem realizar as medições, que alguns materiais possuem mesma base e/ou mesma altura, vocês poderão utilizar essa constatação para otimizar o tempo no preenchimento dos valores nos quadros.

Quadro 1 - Medidas do Cilindro e dos Prismas

	Prisma quadrangular		Prisma hexagonal		Cilindro	
	Menor	Maior	Menor	Maior	Menor	Maior
Aresta/raio da base						
Altura						
Área da base						
Volume						

O que vocês podem concluir a partir das informações do Quadro 1?

Quadro 2 - Medidas do Cone e das Pirâmides

	Cone	Pirâmide Quadrangular	Pirâmide hexagonal
Aresta/raio da base			
Altura			
Área da base			
Volume			

O que vocês podem concluir a partir das informações do Quadro 2?

Fonte: COLAÇO, 2023.

Figura 2 – Materiais concretos do Problema 1.



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

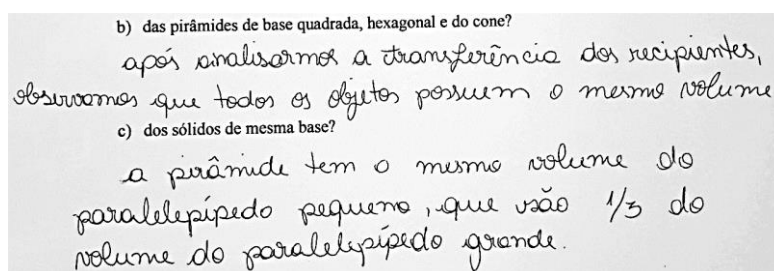
Para resolver esse problema, todos os grupos começaram realizando as simulações (Figura 3) propostas no item (i) do Problema 1. Com isso, perceberam as relações de volume existentes entre os prismas, os cilindros, as pirâmides e o cone estudados (Figura 4).

Figura 3 – Simulações feitas por G1, G2 e G4.



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Figura 4 – Conclusão feita por G2



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para preencher os quadros do item (ii) do Problema 1, os estudantes utilizaram régua (Figura 5a) e os próprios artefatos (Figura 5b) para auxiliar a obtenção das medidas de forma mais precisa. Como esperado de uma atividade experimental, todos os grupos obtiveram valores para arestas ou raios, alturas, áreas e volumes com aproximações. E embora a pesquisadora tenha destacado que esse aspecto deveria ser considerado, as conclusões descritivas feitas pelos grupos demonstraram-se mais reservadas, pois vários citaram que as medidas eram parecidas, próximas e/ou semelhantes. Ou também, de outra perspectiva, percebe-se que eles consideraram um certo rigor matemático.

Figura 5 – Medições do item (ii) Problema 1.

a) Registro de G3



b) Registro de G1



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Apesar disso, as conclusões feitas pelos grupos foram adequadas, tecendo com clareza a relação entre os volumes dos prismas e cilindros (Figura 6), e entre os prismas e cilindros menores com as pirâmides e o cone (Figura 7). Nesse último caso, percebe-se que os alunos notaram a proximidade entre as medidas dos cones e pirâmides, que era também uma das igualdades que esperávamos ser notada durante a atividade, sobretudo, referente ao volume desses sólidos.

Figura 6 – Conclusões de G2 sobre o Quadro 1 do Problema 1.

Podemos comparar com os cálculos de forma mais
precisa a proximidade entre as medidas dos
prismas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 7 – Conclusões de G1 sobre o Quadro 2 do Problema 1.

mesmo volume do cone / Prisma menor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Desse modo, as medidas numéricas obtidas foram uma confirmação das conjecturas realizadas na simulação com o polímero. Inclusive eles usaram o resultado obtido na experimentação para concluir que a fórmula para calcular o volume do cilindro e do cone, sólidos que ainda não tinham explorado em aula, era a mesma que para os prismas e pirâmide, respectivamente. Como podemos perceber no diálogo de G2 com a Pesquisadora 2:

P: Vocês concluíram que o volume do cilindro era igual desse daqui [prisma quadrangular]. Então, esse calculava como?

A: A vezes B [se referindo a área da base vezes altura].

P: então esse daqui [o cilindro] calcula como?

A: Área da base vezes altura.

Para o problema 2 (Quadro 2) foi entregue um kit de material concreto que continha uma pirâmide e um cone de mesma altura, área de base e seções por um plano paralelo a base numa mesma altura, sendo possível desmontá-los obtendo o tronco de cada sólido (Figura 8a). Também, disponibilizamos um aplicativo dinâmico no GeoGebra que continha uma pirâmide e um cone, possibilitando simular dinamicamente várias seções de diferentes alturas em ambos os sólidos (Figura 8b).

Quadro 2 – Problema 2.

2. Explore o material concreto que contém uma pirâmide e um cone seccionados por um plano paralelo a base.

i) Meçam os elementos do material concreto e preencha os valores no Quadro 3.

Quadro 3 - Medidas do Cone e Pirâmide e suas seções

	Cone	Pirâmide
Aresta/raio da base		
Altura total		
Área da base		
Aresta/raio da seção		
Altura da seção		
Área da seção		
Volume Total		

O que vocês podem concluir a partir das informações do Quadro 3?

ii) Explore o aplicativo do Geogebra: <https://www.geogebra.org/m/tzhpxqb4> e respondam as perguntas:

- O que você observa sobre a área da base dos dois objetos?
- O que você observa sobre a área da seção dos dois objetos?
- O que você pode concluir sobre as razões $\frac{h}{H}$ e $\frac{\text{Área da seção}}{\text{Área da base}}$?
- O que você pode concluir sobre o volume desses dois objetos?

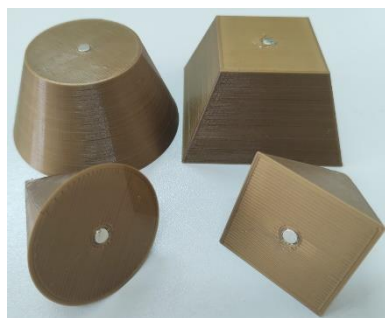
iii) Vocês observaram alguma relação entre os resultados encontrados pelo uso do material concreto e os resultados simulados no aplicativo do GeoGebra? Justifique.

3. Com base no que vocês observaram nas Atividades 1 e 2, vocês conseguem pensar num resultado que pode ser válido para se trabalhar com volumes? Expliquem.

Fonte: Autoras, 2023.

Figura 8 – Recursos usados para o Problema 2.

a) Material concreto



b) Aplicativo do GeoGebra

Considere nos controles deslizantes abaixo: "R" o raio do círculo da base, "H" a altura dos sólidos e "a" a altura do plano que intercepta os sólidos a partir da base. Considere "h" a altura dos sólidos menores.

R = 2
H = 5.2
a = 2.2

Cone

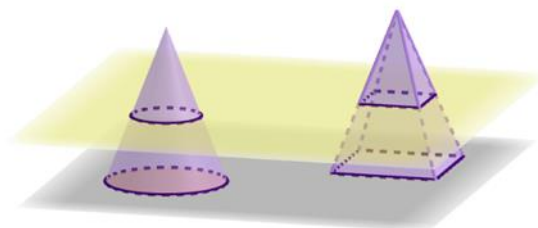
- ☒ Área da base: 12.57
- ☒ Área da seção: 4.18
- ☒ Volume: 21.78

Pirâmide

- ☒ Área da base: 12.57
- ☒ Área da seção: 4.18
- ☒ Volume: 21.78

Razões

$$\frac{h}{H} = \frac{2}{5.2} = 0.38 \quad \frac{\text{Área - seção}}{\text{Área - base}} = \frac{4.18}{12.57} = 0.33$$



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Para preencher o quadro do item (i) do Problema 2, os grupos utilizaram régua para obter as medidas necessárias. Entre os valores apresentados, dois grupos (G1 e G2) encontraram valores de área de base e de seção, de altura e de volume muito próximos para a pirâmide e o cone, conforme esperava-se, porém os grupos G3 e G4 obtiveram medidas bastante discrepantes. Isso aconteceu pelo fato das duas equipes terem recebido os materiais concretos trocados no momento da distribuição. Em razão disso, esses grupos não

apresentaram nenhuma conclusão descritiva, enquanto G1 e G2 indicaram a semelhança dos valores encontrados, como ilustra a resposta de G2 na Figura 9.

Figura 9 – Conclusão de G2 para o Quadro 3 do Problema 2.

O que vocês podem concluir a partir das informações do Quadro 3?

A semelhança entre as medidas

Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Ao realizar simulações no aplicativo no GeoGebra referente ao item (ii) do Problema 2, alguns alunos tiveram, inicialmente, uma certa dificuldade em manusear a ferramenta, e que foi sanada com o auxílio das pesquisadoras. Nesse item, apenas G4 não respondeu, os outros conseguiram concluir que a área da base e da seção dos dois objetos eram iguais e que o mesmo ocorria com seus volumes, inclusive G3 que não obteve nenhuma conclusão no item (i), por ter recebido o material trocado. Contudo, somente G1 concluiu que a razão das áreas era igual ao quadrado da razão das alturas, enquanto G2 confundiu e associou a relação com a raiz quadrada (Figura 10), e G3 não apresentou nenhuma conclusão.

Figura 10 – Conclusão de G2 para o item (ii) do Problema 2.

c) O que você pode concluir sobre as razões $\frac{h}{H}$ e $\frac{\text{Área da seção}}{\text{Área da base}}$?

A razão entre as áreas é a raiz quadrado da razão das alturas

Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Mesmo não identificando as relações entre as razões das áreas de seções e alturas dos sólidos, os estudantes conseguiram identificar com clareza as demais relações existentes, o que pode ser observado nas respostas do Problema 1 e também do Problema 3 (Quadro 2) de G1 e G2 (Figura 11). Os outros grupos não chegaram fazer esse problema, pois, por estar encerrando o tempo disponível para realização da atividade na Universidade, foi necessário iniciar o Momento 3.

Figura 11 – Reposta do Problema 3 dos grupos G1 e G2.

a) Registro de G1

re os sólidos geométricos tem a mesma
área da base e a mesma altura
elas terão o mesmo volume

a) Registro de G2

Se dois prismas possuem mesma base e mesma altura
ambos possuem o mesmo volume.

Fonte: Acervo das autoras, 2023.

No item (iii) do Problema 2, ao compararem os resultados com o uso do material concreto e o aplicativo, G1, G2 e G3 chegaram as mesmas conclusões, que eram parecidas, acrescentando que no aplicativo eram exatas.

Ao final da aplicação a segunda autora do texto fez um breve momento de discussão com os alunos, questionando e confirmando suas conclusões, como vemos em parte do diálogo entre a pesquisadora e os alunos:

P: Vocês receberam vários materiais para a primeira atividade, de maneira geral, o que vocês concluíram?

A: Que é tudo igual (risos).

P: Vai lá, o que vocês concluíram?

A: Se a área da base for a mesma nos dois [sólidos] e a altura também, então vai ser o mesmo volume.

Na sequência a pesquisadora falou que além da área da base os sólidos deveriam ter a mesma área da seção, o que os alunos observaram no Problema 2. Concluindo que sempre que essas três características fossem verificadas (mesma área da base, mesma altura e mesma área de seção), poder-se-ia concluir que o volume dos sólidos seria igual e o resultado que estabelece isso é conhecido como Princípio de Cavalieri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as atividades relatadas neste texto, inferimos que os alunos puderam aprimorar seus estudos sobre o volume de prismas e pirâmides, e com as simulações puderam perceber que para determinar o volume do cilindro emprega-se a mesma fórmula usada para o volume dos prismas, e de forma análoga, para o cone e as pirâmides. Já com o uso do aplicativo no GeoGebra, observaram que a razão das alturas quando elevada ao quadrado corresponde a razão da área da base pela área da seção, e ainda, puderam simular os sólidos com diferentes medidas.

O uso do material concreto e do GeoGebra de forma singular ou conjunta durante a atividade foi crucial para que as conclusões apresentadas fossem obtidas, mostrando efetividade no processo de ensino-

aprendizagem de matemática, mesmo que alguns estudantes tenham tido algumas dificuldades pontuais, seja por erro no recebimento dos materiais, troca de palavras nas respostas ou ao manipular o aplicativo.

Por fim, além da oportunidade dos estudantes terem participado de forma ativa na construção do conhecimento acerca do Princípio de Cavalieri, eles tiveram a oportunidade de conhecer como funciona a produção de materiais concretos com a impressão 3D e de utilizá-los nas simulações para determinar as relações de volumes entre sólidos diferentes. Extrapolando os itens relacionados com o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos envolvidos, essa parceria entre a Escola e a Universidade propiciou a oportunidade desse grupo de estudantes conhecerem parte da estrutura física que a Universidade tem a oferecer de forma gratuita. Nessa vivência ficou nítido que alguns estudantes ficaram curiosos e motivados a buscar mais informações sobre os Cursos desta Instituição.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Mecseb, 2018.
- BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2012.
- COLAÇO, Amanda Zanelato. **O Princípio de Cavalieri por meio da Resolução de Problemas: sequências de atividades para o estudo de volumes**. 2023. 158 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Tecnológicas – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2023.
- MACHADO, Luiza Lucia Mendes da Costa. **O Princípio de Cavalieri e suas aplicações: áreas e volumes**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2021.
- PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. **Zetetiké**, v. 1, n. 1, 1993.
- PREINER, Judith. **Introducing Dynamic Mathematics Software to Mathematics Teachers: the Case of GeoGebra**. (Dissertation in Mathematics Education Faculty of Natural Sciences). University of Salzburg, Salzburg, 2008.
- SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Material Concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Itinerarius Reflectionis**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 1-14, 5 ago. 2013.
- TEODORO, João Vitor; LOPES, José Marcos. Evolução e perspectivas da tecnologia em sala de aula e na formação docente. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 8, p. 91–104, 2014.

MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA E MATEMÁTICA

Christyan Douglas de Souza Ribeiro¹, Isabel do Socorro Lobato Beltrão ²

RESUMO

O trabalho buscou analisar em que medida o Programa de Monitoria Acadêmica contribui na formação inicial nas Licenciatura em Física e Matemática no Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP. Trata-se pesquisa qualitativa que baseou-se na revisão bibliográfica e na análise documental, como leis, resoluções, PPC dos cursos e outros documentos. Os resultados obtidos apontam traços de influências da monitoria estão intimamente relacionados ao posicionamento e postura do acadêmico-monitor, quanto à docência. Conclui-se, que se faz necessária a realização de novos estudos que contribuam para discussões propositivas sobre a importância do Programa de Monitoria Acadêmica, na formação inicial nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do CESP/UEA.

Palavras-chave: monitoria, docência, formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores ainda é um desafio no cenário educacional brasileiro, e por isso vem sendo amplamente debatida por pesquisadores como (GONÇALVES, 2020; SERRÃO e BELTRÃO, 2022) e outros que abordam sobre o tema. Nos últimos anos, programas como Programa de Monitoria Acadêmica – PMA, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e Programa Residência Pedagógica-PRP surgiram como estratégias e oportunidades para auxiliar na formação de futuros professores; bem como contribuir para o ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior - IES.

Quanto ao Programa de Monitoria Acadêmica, objeto do estudo, Natário e Santos (2010) mostram que pesquisas sobre monitoria ainda são poucas no cenário acadêmico brasileiro, muito embora a prática de monitoria não seja recente no Brasil (FREITAS; ALVES, 2020).

Nessa perspectiva, enquanto acadêmico monitor, visando contribuir para o debate sobre o tema, desenvolvemos o presente estudo que analisou em que medida o Programa de Monitoria Acadêmica contribui para a formação inicial nas Licenciaturas em Física e Matemática no Centro de Estudos Superiores de Parintins. Trata-se de um estudo, desenvolvido no âmbito de um Projeto de Apoio à Iniciação Científica

¹ Centro de Estudos Superiores de Parintins- CESP/ UEA

² Centro de Estudos Superiores de Parintins- CESP/UEA

- PAIC, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas - CESP-UEA, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas - FAPEAM.

O trabalho foi organizado nas seguintes etapas: após essa breve introdução, descrevemos os procedimentos metodológicos que foram empregados no estudo; na sequência fazemos uma breve discussão dos resultados alcançados no estudo. Por fim, tecemos nossas considerações finais e apresentamos as referências utilizadas para fundamentar o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Monitoria Acadêmica está estabelecida no Artigo 41 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Art. 41 - As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos dos cursos de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

No entanto, foi só a partir do Decreto de nº 85.862, de 1981, foi que o programa de monitoria passou a ser fixado pelas Instituições de Ensino Superior, ocorrendo de fato, a partir da década de 80 do século XX (FREITAS; ALVES, 2020, p. 286).

A monitoria é um programa de apoio acadêmico, de ensino e aprendizagem realizado em várias instituições de ensino superior no país, que permite a atuação de discentes de graduação no ensino superior e ajuda na formação acadêmica de professores em formação inicial, regulamentada no Art. 84 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que considera que,

Art. 84 - Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos. (BRASIL, 1996).

De acordo com Natário; Santos (2010), a monitoria é uma modalidade de iniciação à docência que ocorre no âmbito do Ensino Superior, tendo como finalidade despertar no acadêmico o interesse pela docência, possibilitando a experiências de estar em contato direto, tirando dúvidas, com outros alunos, aprendendo e desenvolvendo habilidades no ensino e aprendizado.

Em consonância com esse pensamento, Frison (2016, p. 127) afirma que a monitoria é “[...] uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram no processo de apropriação do conhecimento de seus colegas”.

Nesse contexto, Gonçalves et al (2021) enfatiza que “A monitoria acadêmica é um serviço de apoio pedagógico que visa oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento acadêmico”.

Partindo desse pressuposto, a monitoria acadêmica, assim como o acadêmico – monitor tem um papel fundamental do processo ensino-aprendizagem em sala de aula no âmbito da graduação, pois este se “[...] dispõe a colaborar com a aprendizagem de seus colegas, e que, ao mesmo tempo em que ensina” (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 356).

Nessa perspectiva, Silveira e Sales (2016) asseguram que os programas de monitoria podem despertar o interesse dos alunos para uma futura carreira docente, pois permite o contato direto do professor com o monitor que estará vivenciando o fazer docente quando ainda é discente, colaborando com a aprendizagem dos demais acadêmicos. As universidades brasileiras apresentam seus programas de monitoria conforme o estabelecido pelos seus conselhos superiores, onde cada universidade determina seus critérios e suas diretrizes e de acordo com a legislação vigente no país (SILVEIRA; SALES 2016, p. 136).

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido no período de agosto de 2022 a julho de 2023, por meio do Programa de Iniciação a Pesquisa – PAIC e foi ancorado na abordagem qualitativa. A escolha pelo tipo de pesquisa se justifica primeiro por sua potencialidade na análise de dados, visto que “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p.24-25). Segundo, por considerarmos que, o interesse no estudo, tem perspectivas a compreender fenômenos educacionais, buscando compreender a realidade do objeto estudado. E, por entender que a pesquisa qualitativa permite usar múltiplas lentes para compreender o fenômeno de estudo (CRESWELL, 2016).

Neste estudo, as lentes foram utilizadas para analisar e compreender em que medida o Programa de Monitoria Acadêmica contribui para a formação inicial dos acadêmicos cursos de Licenciatura em Física e Matemática que atuam na monitoria no CESP.

Utilizou-se na coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e análise documental, utilizadas a partir dos estudos sobre o Programa de Monitoria Acadêmica na formação inicial de professores de Física e Matemática, as buscas foram realizadas a partir de conceitos como monitoria, formação docente e licenciatura através de livros, artigos científicos e de produções acadêmicas disponíveis em bancos de dados do *Google Acadêmico*, *Scielo Brasil*, revistas e sites de eventos científicos. Também foram feitas buscas em documentos no CESP, como PPC dos cursos.

Quanto à intencionalidade, o estudo pode ser compreendido como exploratório, visto que se pretende compreender o fenômeno estudado (CRESWELL, 2016). Optou-se pela pesquisa documental, por essa ser próxima da pesquisa bibliográfica, o que diferencia é a natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete as contribuições de diferentes autores, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias como neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade do Estado do Amazonas ao agenciar projetos de ensino, pesquisa e extensão, permite aos acadêmicos experiências dentro e fora da universidade. O Programa de Monitoria da UEA é regulamentado pela Resolução N° 073/2013 do CONSUNIV, e tem por finalidade proporcionar aos discentes da graduação experiências nas diversas atividades de auxílio à docência de nível superior, possibilitando aos acadêmicos conhecimentos e habilidades à prática docente, por meio do auxílio ao professor na orientação dos alunos.

Nessa perspectiva, o programa de monitoria acadêmica contribui muito para a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, por prepara-los enquanto mão de obra docente apta para as necessidades vigentes no campo da educação, como uma oportunidade para colaborar com formação de professores, visto que para Pereira e Moraes (2020, p. 1) ela “visa estimular os discentes a prática da docência por meio de atividades de ensino que permitem ao estudante/monitor uma experiência que alia teoria e prática, proporcionando crescimento pessoal e profissional”, no que tange ao aprofundamento dos conteúdos curriculares, aprimoramento e estratégias didáticas, bem como a familiarização com a futura profissão, sobretudo, no seu fazer pedagógico.

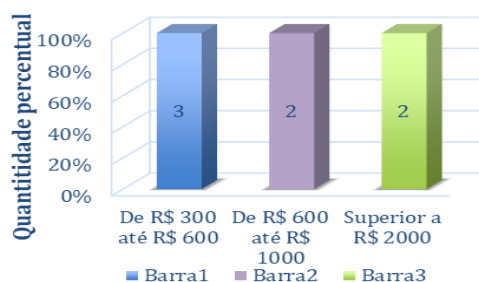
Inicialmente identificamos dados da pesquisa, documentos que permitiram traçar o perfil socioeconômico dos monitores conforme mostra os gráficos na figura 1 e figura 2.

Figura 1 – Dados comparativos



Fonte 1: autores da pesquisa, 2022.

Figura 2 – Renda familiar



Fonte: Autores da pesquisa, 2022.

Compreendemos que o perfil socioeconômico dos monitores ilustra os desafios enfrentados pelos acadêmicos na busca em participar do Programa de Monitoria, na modalidade remunerada, visto que, a bolsa recebida pode contribuir na sua estabilidade financeira, mas não apenas pois, a monitoria também propicia um espaço de aprendizagens no qual o aluno poderá discutir suas dúvidas, fazer e/ou refazer exercícios e experimentos, desse modo, o aluno tem sua aprendizagem mediada pelo monitor, “que, por sua vez, terá espaço de ação junto ao professor, podendo receber novos textos, experimentos e realizar discussões, alicerçando, dessa forma, seus conhecimentos e construindo novas sínteses relevantes para o desempenho de suas funções e formação acadêmica” (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 357).

Quanto as contribuições da monitoria acadêmica na Formação inicial de professores de Física e Matemática os resultados do estudo de Oliveira e Vosgerau (2021) identifica as propostas e os resultados de práticas de monitorias, tendências e seus desafios nas instituições de ensino superior, a partir do levantamento realizado em 2019, nas bases de dados SciELO e Educa, evidenciou que,

[...] a prática de monitoria acadêmica é de suma importância como apoio à melhoria da qualidade do ensino, traz benefícios tanto para o estudante-monitor quanto para o monitorado e favorece a superação de dificuldades que limitam a aprendizagem, o comprometimento com o próprio aprendizado, a construção do conhecimento e a socialização, a relação entre docente e discentes (monitor e monitorado), bem como a colaboração com os pares (os estudantes aprendem juntos). Por se encontrar na condição de estudante, o monitor consegue compreender as pretensões e as dificuldades de seus colegas, o que possibilita vínculos significativos entre monitor e monitorado, facilitando o aprendizado (OLIVEIRA; VOSGERAU, 2021, p. 57).

No mesmo segmento, Gonçalves et al., (2021) revelam que a monitoria estimula no aluno o interesse pela docência, oferecendo-lhe oportunidade para aprofundar seus conhecimentos e estreitar relações entre os segmentos docentes e discentes nas atividades de ensino/aprendizagem. Nessa direção, Serrão e Beltrão (2022) indicam contribuições da monitoria na perspectiva dos monitores e egressos que atuam na Educação Básica, e, revelam que a Monitoria possibilita a troca de conhecimentos entre os diversos atores, através da colaboração com os pares, os estudantes aprendem juntos. E, por se encontrar na condição de estudante, o monitor consegue compreender as dificuldades de seus colegas, o que possibilita vínculos significativos entre monitor e monitorado, facilitando o aprendizado.

CONCLUSÃO

Neste trabalho procurou-se analisar em que medida o programa de monitoria acadêmica contribui para a formação inicial dos acadêmicos cursos de Licenciatura em Física e Matemática que atuam na monitoria no Centro de Estudos Superiores de Parintins do CESP/UEA.

Os resultados dos estudos indicam que a monitoria acadêmica tem importante contribuição na formação do professor de Física e Matemática, desde a aquisição de experiências como auxiliar do professor da disciplina, bem como no aprofundamento dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo desse processo de atuação nos cursos de licenciatura, no Centro de Estudos Superiores de Parintins. Recomenda-se com essa pesquisa novos estudos que possam contribuir para as discussões propositivas tragam discussões propositivas sobre a temática abordada neste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<[http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoText
o=PUB](http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB)>. Acesso em: 14 mar., 2022.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, F. A. M. de; ALVES, M. I. A. Construindo uma identidade acadêmica-reflexão acerca da monitoria no ieaa/ufam. Revista ensino de ciências e umanidades-xidadania, diversidade e bem estar-RECH, v. 4, n. 1, jan-jun, p. 281-299, 2020.

FRÍSON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. Pro-posições, Pelotas, v. 27, n.1, jan/abr. 2016.

GONÇALVES, M. F. et al. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313757, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. Estud. psicol, vol.27, n.3, p. 355-364, 2010.

OLIVEIRA, J.; VOSGERAU, D. S. R. Práticas de monitoria acadêmica no contexto brasileiro. Educação: teoria e prática, v. 31, n. 64, 2021.

SERRÃO, M. C. S.; BELTRÃO, I. S. L. Contribuições da monitoria acadêmica na formação do professor de matemática no CESP-UEA. TCC, 2022.

SILVEIRA, E.; SALES, F. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). In: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89337>. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Resolução N° 073/2013 do CONSUNIV. Dispõe sobre o Programa de Monitoria da Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: <https://prograd.uea.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2019/01/Resolu%c3%a7%c3%a3o-073.2013-CONSUNIV-UEA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

"Promovendo a Harmonia Escolar: A Importância da Negociação na Resolução de Conflitos"

Susana Michels¹, Daniel Pulcherio Fensterseifer²

RESUMO

A negociação de conflitos escolares é um processo fundamental para promover a resolução de conflitos e construtiva das disputas que podem surgir no ambiente educacional. Ela envolve uma comunicação aberta e o diálogo entre as partes envolvidas, visando alcançar um acordo que atenda aos interesses e necessidades de todos os envolvidos. O intuito é compreender o processo de negociação e como este pode auxiliar no ambiente educacional. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Ao adotar a negociação como parte integrante da cultura escolar, a instituição investe na construção de um ambiente mais harmonioso, favorecendo um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Portanto, a negociação de conflitos escolares é um instrumento importante para cultivar relações saudáveis e construir uma comunidade educacional mais coesa e positiva.

Palavras-chave: Resolução de conflitos escolares, negociação, convivência harmônica.

INTRODUÇÃO

Os conflitos são inerentes à experiência humana, e sua presença em diversas esferas da vida é incontestável, inclusive no âmbito escolar. Podem surgir diferenças de opiniões, interesses, valores ou simples mal-entendidos. A forma como esses conflitos são gerenciados pode fazer toda a diferença no clima e na eficiência de uma instituição de ensino.

A negociação surge como um mecanismo valioso para a resolução construtiva de conflitos. Ela implica em um diálogo estruturado e colaborativo, no qual as partes envolvidas pretendem alcançar um acordo que atenda, na medida do possível, às necessidades e preocupações de todos. Através da negociação, é possível transformar um confronto em uma oportunidade de crescimento e entendimento mútuo.

A habilidade de negociar é fundamental tanto para lidar com conflitos imediatos quanto para criar um ambiente propício à prevenção de conflitos futuros. Ensinar e promover a negociação na escola não apenas resolve disputas, mas também equipa os estudantes com habilidades valiosas de comunicação, empatia e resolução de problemas. Essas habilidades não apenas beneficiam o ambiente escolar, mas também preparam os jovens para enfrentar conflitos de forma construtiva ao longo de suas vidas pessoais e profissionais.

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Resginal Integrada do Alto Uruguai e da Missões - RS; a096062@uri.edu.br

² Doutor Professor Orientador do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Resginal Integrada do Alto Uruguai e da Missões – RS;

Portanto, ao incorporar e criar a negociação como parte integrante da cultura escolar, é possível criar um ambiente educacional mais harmonioso e produtivo. Uma abordagem proativa que valoriza a negociação oferece às escolas uma oportunidade de cultivar a compreensão, a cooperação e o respeito entre os membros da comunidade escolar, contribuindo para um ambiente onde todos possam prosperar e aprender de forma positiva e enriquecedora.

A negociação de conflitos no ambiente escolar é um processo essencial para a promoção de resoluções construtivas diante das disputas que naturalmente podem surgir no contexto educacional. Este processo inclui uma comunicação franca e o diálogo entre as partes envolvidas, com o objetivo de alcançar um acordo que satisfaça os interesses e necessidades de todos os participantes. Este estudo tem como objetivo explorar o processo de negociação e como ele pode contribuir de forma significativa no ambiente educacional.

Este trabalho se fundamenta em um estudo bibliográfico e documental, buscando compreender os princípios de negociação e sua aplicabilidade no contexto escolar. Ao incorporar a negociação como parte integrante da cultura escolar, a instituição investe na construção de um ambiente mais harmonioso, propiciando um cenário ideal para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Desta forma, a negociação de conflitos escolares emerge como um instrumento importante para cultivar relações saudáveis e construir uma comunidade educacional mais unida e positiva.

DESENVOLVIMENTO

A importância da negociação na resolução de conflitos é inegável, especialmente no contexto escolar. A negociação é uma abordagem construtiva que permite que as partes envolvidas em um conflito expressem suas preocupações e perspectivas de maneira aberta e respeitosa. Ela promove a comunicação eficaz, a compreensão mútua e a busca de soluções que atendem às necessidades e interesses de ambas as partes, transformando o confronto em uma oportunidade de colaboração.

Sobre a negociação, Guilherme, 2022 nos remete a refletir que, na negociação os conflitantes “se encontram diretamente e, de acordo com as suas próprias estratégias e estilos, procuram resolver uma disputa ou planejar uma transação, mediante discussões que incluem argumentação e arrazoamento” (p.16)

A negociação, estabelece em administrar suas emoções para prevenir conflitos. Nesta perspectiva, ter um relacionamento interpessoal é essencial, pois, na medida em que as condições afetivas estão

relacionadas numa organização com a teoria e método esteja estruturado com o bom senso são grandes instrumentos para os conflitos. (MATOS, 2014)

É possível concordar com Burbidge, 2012 p. 36 quando se afirma que: “A arte de negociar, de fato, é aplicada com duas finalidades que, às vezes, se misturam, sendo uma para dividir algum valor e outra para resolver um conflito de qualquer natureza.”

Além disso, a negociação oferece uma alternativa à imposição de soluções externas, como punições, que podem não resolver profundamente as raízes do conflito e, em vez disso, criar ressentimento. Quando as pessoas envolvidas em um conflito ativo no processo de negociação, elas têm mais probabilidade de aceitar e cumprir os acordos realizados, tornando-os mais experientes e eficazes.

Para essa técnica é necessário levarmos em consideração alguns pontos, no qual Martinelli e Ghisi, 2012 nos colocam que,

Antes, porém, de tratar dos elementos do “sistema negociação”, faz-se necessária a introdução de um conceito geral sobre o tema. Alguns ressaltam a importância das variáveis básicas (o uso da informação, do tempo e do poder); outros enfatizam a importância da comunicação; outros ainda ressaltam a busca pelo acordo e a procura por relações duradouras; outros apenas falam em satisfação de necessidades; e outros, por fim, vinculam o tema à solução de conflitos. (p. 38)

A habilidade de negociar também é uma competência que os estudantes podem adquirir. Ao aprender a negociar desde cedo, eles desenvolvem habilidades de comunicação, empatia e resolução de problemas que serão úteis em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, a negociação promove valores essenciais, como o respeito mútuo, a colaboração e a responsabilidade pessoal, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de lidar construtivamente com os conflitos ao longo de suas vidas.

Assim, Matos, 2014 p.19 nos coloca que

Negociação é um instrumento eminentemente educacional. Seu exercício efetivo conduz ao desenvolvimento cultural, à qualidade do relacionamento humano, à melhoria das condições de vida, ao esforço consentido, à cooperação espontânea e ao trabalho como meio de autorrealização.

A negociação é a busca do acordo por meio de uma conversa, por meio de estratégias pré definidas que auxiliam no diálogo e buscam propor meios de solução desses conflitos.

Podemos complementar que

A negociação identifica que em vez de reagir, é preciso recuperar o equilíbrio mental e manter a concentração em adquirir o que se almeja, de maneira que o primeiro caminho é o de não reagir.

A negociação também enxerga que é preciso ajudar a parte contrária a recuperar o equilíbrio mental, arrefecendo as emoções negativas, tais como o medo, a desconfiança, a defesa e a hostilidade. Esse tipo de conduta desarma o outro litigante. (Guilherme, 2022, p. 21)

A negociação escolar representa uma abordagem fundamental para lidar com conflitos e promover uma cultura de diálogo construtivo dentro do ambiente educacional. Em vez de resolver disputas de maneira autoritária ou impositiva, a negociação busca soluções mutuamente competitivas, valorizando a voz e as necessidades de todas as partes envolvidas. Ao facilitar a comunicação eficaz e o entendimento mútuo, ela contribui para um clima escolar mais pacífico e produtivo, onde estudantes, professores, pais e administradores podem colaborar de forma construtiva para o bem-estar da comunidade.

No processo de negociação a comunicação é a ferramenta de suma importância para compor esse processo. Conforme Martinelli e Ghisi, 2012 p. 62 nos coloca que,

A comunicação é um dos componentes mais importantes do processo de negociação¹. Até o desfecho de um conflito estabelecido, há, invariavelmente, eventos múltiplos de comunicação, que podem ou não ser independentes entre si. Por isso, é de fundamental importância entender as diversas influências de cada componente do processo de comunicação.

A prática de negociação na escola não apenas resolve conflitos imediatamente, mas também nutre habilidades benéficas para os estudantes. Eles aprenderam a expressar suas opiniões de maneira respeitosa, a ouvir os outros e a buscar soluções que considerem o melhor para todos. Essas habilidades socioemocionais são cruciais para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e capacitados, preparando-os para enfrentar desafios e resolver conflitos de forma madura e consciente ao longo de suas vidas. Ainda conforme Martinelli e Ghisi, 2012

Comunicar pressupõe duas ou mais pessoas produzindo entre si um entendimento recíproco a partir de trocas simbólicas. A comunicação pode ser definida, portanto, como um comportamento intencionalmente produzido, que visa compartilhar uma determinada finalidade, explícita ou não. (p. 67)

Além disso, a implementação da negociação escolar pode ser vista como um investimento no fortalecimento da cultura escolar. Ela ajuda a construir um ambiente baseado na confiança, no respeito mútuo e na cooperação, fomentando um senso de pertencimento e uma atmosfera propícia para o aprendizado eficaz. Quando os alunos são ouvidos e valorizados, estão mais interessados em se envolver em seu processo educacional e contribuir positivamente para a construção de uma comunidade escolar unida e harmoniosa.

Ela se dá por meio do diálogo das partes que possuem interesses em comum, necessita de envolvimento do relacionamento humano, compromissos e objetivos comuns. Se baseia na busca de cooperação, de acordos, consensos para a cooperação da convivência. Auxiliando na reflexão, a negociação se baseia em técnicas específicas que envolvem estratégias e táticas que manifestam preceitos sancionados.

Para negociar, Matos, 2014, p. 79 propõe um esquema metodológico no qual consiste em seis passos esclarece seis passos essenciais que são: abordagem, argumentação, superação de objeções, acordo, reforço e reabordagem.

A Primeira implica em abordagem, que consiste em Prevenir o eles e o nós; a Segunda é a Argumentação, levantar os prós e os contra; a Terceira é a Superação de objeções, evitar o ganhar x perder; a Quarta é o Acordo, motivar o ganhar-ganhar; a Quinta é Reforço, formar o nós; e por fim o Reabordagem, que consiste em estabelecer o nós permanente; (Matos, 2014, p. 24)

Habitamos a pensar que em uma negociação tenha discussão e conflitos, porém isso somente acontece da maneira como é processado os debates. Ocorre quando acontece certa divergência durante a negociação e não ocorre comum acordo, a disputa entre quem ganha x perde se institui.

Com sentido de uma eficiência na negociação, Matos, 2014, p. 26 nos coloca algumas orientações para uma pedagogia da negociação:

1. Enfatizar os erros e não os acertos;
2. Os participantes prendem-se a colocações casuísticas;
3. Os participantes, em geral, não deixam espaço para uma saída honrosa;
4. Os participantes não equacionam problemas com objetividade, utilizando-se de evasivas;
5. Os participantes, muitas vezes, discutem sem que tenham propostas nem alternativas;
6. Os participantes, em geral, não estão preparados para falar e menos ainda ouvir;
7. Os participantes não se colocam no lugar do outro para melhor compreendê-lo;

No ambiente educacional, o negociador escolar desempenha um papel crucial no ambiente educacional, atuando como um facilitador especializado em gestão e resolução de conflitos. Sua principal responsabilidade é promover a comunicação construtiva entre os diferentes membros da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e administradores. Ao mediar conflitos e facilitar o diálogo, o negociador escolar ajuda a encontrar soluções que atendam às necessidades e preocupações de todas as partes envolvidas.

Esses profissionais são treinados para aplicar técnicas de mediação, trabalhando em diversas perspectivas e trabalhando para alcançar um consenso. Eles também oferecem aconselhamento individual

e em grupo, auxiliando os envolvidos a compreender melhor suas emoções e a desenvolver habilidades de resolução de conflitos. Além disso, o negociador escolar contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz na escola, promovendo valores como empatia, respeito e cooperação.

Para gerenciar os conflitos, Guilherme, 2022 p. 21 nos coloca alguns passos para a negociação:

- criação de uma atmosfera efetiva;
- esclarecimento das percepções das partes;
- foco nas necessidades individuais e compartilhadas;
- construção de um poder positivo e compartilhado;
- atenção ao futuro e em seguida reflexão sobre o passado;
- geração de opções;
- desenvolvimento do caminho;
- estabelecimento de acordos mútuos (negócios jurídicos – leia-se arts. 104 a 232 do CC).

Ao prevenir e gerenciar conflitos de maneira eficaz, o negociador escolar ajuda a criar um ambiente propício para o aprendizado, onde os membros da comunidade escolar podem se concentrar no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Sua presença e atuação são fundamentais para garantir um clima escolar positivo, onde o respeito mútuo e a resolução de disputas são prioridades.

Tais técnicas citadas por Matos, 2014, p. 27 servem de suporte para o negociador,

A negociação é um instrumento educacional a serviço da gerência; por seu intermédio, a liderança é firmada, o espírito de equipe é consolidado, e as inter-relações se fortalecem em todos os sentidos. O gerente, portanto, não faz outra coisa senão negociar, ele negocia:

- a formulação e a aceitação da filosofia empresarial, seus objetivos, políticas, estratégias e táticas de ação;
- para obter participação social e o bem-estar de seus colaboradores;
- para alcançar a sobrevivência e a expansão organizacionais por meio de lucratividade sustentada;
- a fim de preservar a satisfação do cliente e fixar a imagem institucional, como
- garantias válidas de perpetuidade empresarial.

O processo de negociação não é algo fácil a ser feito e consolidado, não consiste apenas em uma técnica, é efeito de um diálogo e uma pedagogia que envolve a realidade e as questões do cotidiano. Desta forma, Burbidge, 2012 nos acrescenta que,

“A melhor forma de resolver conflitos é negociando os interesses dos dois lados. Mas, para isso, precisamos comunicar bem, criando relacionamentos de confiança, e “pensar fora da caixa”, sendo criativos. Assim, muitas vezes, é possível chegar a um acordo melhor do que qualquer alternativa, e de forma justa para todos.” (p.37)

A menção à necessidade de uma comunicação eficaz e à construção de relacionamentos de confiança reforça a importância dos aspectos interpessoais na resolução de conflitos. Comunicar-se de forma clara, empática e respeitosa é essencial para estabelecer uma atmosfera de confiança e entendimento mútuo.

Relacionamentos de confiança são a base para uma negociação bem sucedida, pois criam um ambiente propício para a expressão aberta de interesses e a busca de soluções que atendam a ambas as partes.

CONCLUSÃO

A promoção da harmonia escolar é um objetivo crucial no ambiente educacional, gerando um clima propício para o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e o bem-estar de todos os envolvidos. Neste contexto, a negociação se destaca como uma ferramenta indispensável na resolução de conflitos, contribuindo significativamente para alcançar esse objetivo.

Uma conclusão relevante é que a negociação desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar pacífico e colaborativo. Ela possibilita que as partes envolvidas expressem suas preocupações, interesses e necessidades de maneira aberta e respeitosa, possibilitando a busca por soluções mutuamente aceitáveis. Através da negociação, os conflitos podem ser resolvidos de forma construtiva, resultando em acordos que promovem a coexistência de importância e compreensão mútua.

Além disso, a negociação na resolução de conflitos escolares promove o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes, como a comunicação eficaz, a empatia, a tolerância e a capacidade de resolver problemas de maneira cooperativa. Essas habilidades são valiosas não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida cotidiana e futuras interações profissionais e sociais.

É importante ressaltar que uma implementação eficaz da negociação na escola requer um ambiente de apoio e uma cultura institucional que promova a resolução de conflitos. Educadores capacitados e comprometidos desempenham um papel crucial ao fornecer orientação e incentivo aos alunos, demonstrando a importância da negociação como uma ferramenta construtiva na resolução de disputas.

Portanto, ao considerar e valorizar a importância da negociação na promoção da harmonia escolar, pois as instituições de ensino podem criar um ambiente propício para o crescimento acadêmico, emocional e social dos estudantes, contribuindo para uma sociedade mais tolerante, em e importadora exclusiva.

REFERÊNCIAS

BURBRIDGE, Richard M.; BURBRIDGE, Anna. **Gestão de conflitos: desafio do mundo corporativo**. Editora Saraiva, 2012. E-book. ISBN 9788502179455. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502179455/>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUILHERME, Luiz Fernando do Vale de A. **Manual de arbitragem e mediação: conciliação e negociação**. Editora Saraiva, 2022. E-book. ISBN 9786553620568. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553620568/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

JUNIOR, Luiz Antonio S. **Arbitragem: Mediação, Conciliação e Negociação**. Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786559648191. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559648191/>. Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINELLI, Dante P. **Negociação e Solução de Conflitos - Do Impasse ao Ganha-ganha Com o Melhor Estilo** Grupo GEN, 2020. E-book. ISBN 9788597025989. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025989/>. Acesso em: 10 set. 2023.

MARTINELLI, Dante P.; GHISI, Flávia A. **Negociação - 2ª edição**. Editora Saraiva, 2012. E-book. ISBN 9788502160804. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502160804/>. Acesso em: 10 out. 2023.

MATOS, Francisco Gomes de. **Negociação e conflito - 1ª Edição**. Editora Saraiva, 2014. E-book. ISBN 9788502220195. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502220195/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TIBURSKI, Raquel. **Uma negociação na escola**. Diário Escola, 05 out. 2021. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/a-negociacao-na-escola/>. Acesso em: 05 set. 2023.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ALIADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Batista, Diego Osmar Ovelar¹, Praxedes, Jennifer Guimarães², Nascimento, Rosa da Conceição³

RESUMO

O presente artigo se constitui com o objetivo de analisar as práticas educacionais desenvolvidas por meio da sequência didática no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem na etapa da Educação Infantil com crianças de 04 e 05 anos de idade em um município do norte do Paraná. Como processo metodológico, este estudo se fundamentou na pesquisa bibliográfica, empregando reflexões e análises como instrumentos-chave. Esse método viabiliza um aprofundamento de uma situação específica por meio da seleção de materiais, de coleta de dados, da leitura e da compreensão aprofundada dos conteúdos. Além disso, houve o relato e reflexão dos dados empíricos coletados a partir de práticas dos pesquisadores. Como consideração, foi possível constatar que com a sequência didática as crianças participam ativamente, investigando, experienciando e vivenciando cada parte do processo de construção de sua aprendizagem.

Palavras-chave: educação infantil, ensino e aprendizagem, sequência didática.

IMPORTÂNCIA DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem por objetivo desenvolver as crianças de maneira integral, ou seja, em seus aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, segundo a lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 30, define que a educação infantil para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas serão ofertadas em creches, entidades equivalentes e pré-escolas (BRASIL, 2020).

Para compreender que o cuidar e educar são indissociáveis, precisamos fazer um apanhado histórico, pois nem sempre teve essa composição, a concepção de creche ocorreu para atender as mulheres que precisavam deixar seus filhos para inserissem no mercado de trabalho, ou seja, surgiu como forma de assistencialismo, para substituir as atividades maternas, já que antes do surgimento do capitalismo industrial, as famílias eram patriarcais. Assim, o atendimento das crianças era voltado apenas ao cuidado, como: alimentação, a higiene e o repouso. Mas, antes mesmo de surgir os espaços de atendimento a criança não era conhecida como um ser social, histórico e competente, inicialmente era concebido como um adulto em miniatura, tempos depois foi concebido como uma folha em branco, que precisaria ser preenchido,

1 Centro Universitário União das Américas- UniAmérica.

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP.

3 Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Historicamente o termo “creche”, esteve associado apenas ao cuidado, vinculado ao assistencialismo, pois surgiu para atender as necessidades das mulheres do mercado de trabalho, assim destaca Spada (2005, s.p) que:

Em função do desenvolvimento industrial e comercial vivido pelo Brasil e consequente inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se uma forte necessidade de criação e manutenção de locais onde as crianças, filhas de operários, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho.

Deste modo, é notório que, o atendimento das crianças menores era fortemente marcado em ofertar assistência e amparo as necessidades básicas, assim, o cuidar era associado aos mais pobres, enquanto a promoção do educar e do desenvolvimento intelectual aos grupos privilegiados (BRASIL, 2009).

Mas em 1988, com a constituição federal trouxe importantes mudanças em relação ao atendimento educacional voltado as crianças pequenas, nela a criança da educação infantil é reconhecida como sujeitos de direitos, a partir desse marco houve a necessidade de se repensar a identidade das instituições de prestavam atendimento aos bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, dessa forma “foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância” (BARSOSA, 2009, p. 68). Deste modo, a partir do momento que as práticas educativas são desenvolvidas por meio do cuidar e educar, a criança deve ter o principal papel dentro do processo educativo, ou seja, ser concebida como protagonista em seu processo, já que ela é um sujeito ativo e pensante, assim o desenvolvimento ocorrerá em sua plenitude, em seus aspectos corporais, afetivos, emocionais, estéticos, éticos e cognitivos

Deste modo, iniciou – se a mobilização no reconhecimento da educação infantil como início e base do processo educativo, assim em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), que prevê “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco anos de idade)” (BRASIL, 1996, documento on-line). Em 1997 as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 15) reforçam que “a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional”.

Em 1998 outro grande avanço para a educação infantil, surge o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), que era “é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos

educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 7), porém não fazia a criança e sua identidade como foco principal. Já em 2006 é apresentado os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, assim são apresentadas ideias sobre o que ensinar, como ensinar e para que se quer ensinar.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), apresenta a concepção de educação infantil vigente atualmente, onde devem ser respeitados os princípios (BRASIL, 2010, p. 16):

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ainda de acordo com as DCNEI, as práticas pedagógicas terão como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Assim, em conformidade com as DCNEI surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçando que “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Tendo em vista esses eixos estruturantes, a BNCC em sua essência assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o a educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), deste modo a criança é concebida como um ser ativo e pensante, protagonista do seu processo.

Desta maneira a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e o último Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No âmbito deles foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, esses que respeitam os direitos de aprendizagem, pois sempre tomam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, e o conceito de experiência que o documento normativo traz, diz respeito as descobertas e novos conhecimentos, a todo momento colocando a criança no centro do processo educativo, acolhendo situações e as vivências da vida cotidiana e os saberes das crianças, desenvolvendo por meio das experiências noções, habilidades, afetos, valores e atitudes, assim e por meio dos campos de experiência e dos objetivos que os mesmos constroem novos conhecimentos a partir dos direitos estabelecidos.

Para isso, é necessário construir um vínculo com a criança, para que durante as práticas ela se sinta confortável e não invadido, pois o cuidar e educar é uma construção da identidade e autonomia, o cuidar

precisa ser de forma intencional, assim, se contemplará o educar, lembrando que o educar vem junto com o brincar, pois brincando que se desenvolve as habilidades sociais, motoras e intelectuais.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E PARTILHAS

A educação infantil é uma etapa fundamental no sistema educacional que se dedica ao cuidado, ao ensino e aprendizagem de crianças de até cinco anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento inicial das crianças, preparando-as para a educação formal e proporcionando uma base para o aprendizado futuro.

Vale ressaltar que nem sempre houve uma compreensão da importância desse processo na vida das crianças, especialmente nas sociedades conservadoras dos séculos XVI e XVII, em que as crianças eram vistas como objeto, como foi discutido na seção anterior. Na contemporaneidade, há um entendimento da importância do cuidado e do desenvolvimento como direitos essenciais na fase da infância. Como resultado desse reconhecimento, têm sido elaboradas e implementadas políticas públicas voltadas para as crianças em diversas áreas de atuação governamental, incluindo assistência social, saúde e educação.

Nesse sentido, atualmente, os processos de ensino e aprendizado, especialmente na educação infantil, são cuidadosamente planejados para facilitar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Essa abordagem é fundamentada nos campos de experiências delineados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (2018, p. 44-42). Esses campos proporcionam uma estrutura abrangente para o aprendizado, permitindo que as crianças explorem e compreendam nuances emocionais e sociais de sua existência.

Isto significa que a aprendizagem é um processo intrinsecamente ligado a um ambiente educacional rico e estimulante. Nesse cenário, a ambientação, a acolhida, a interação significativa entre professores e colegas, as oportunidades para descobertas, além das vivências e compartilhamentos, assumem um papel de fundamental importância. Esses elementos desempenham um papel decisivo no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida, como estabelece a BNCC (2018).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 44).

Desse modo, as unidades de ensino devem ser concebidas como espaços acolhedores e motivadores, capazes de promover aproximação e interação entre os estudantes, professores e famílias. Nesse contexto, a colaboração entre educadores e pais na compreensão das necessidades das crianças é fundamental. Esta colaboração mútua não apenas cria um ambiente de apoio para os estudantes, mas também enriquece as experiências educacional na promoção de um desenvolvimento saudável do indivíduo.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A organização do trabalho pedagógico de acordo com Anjos (2020) sofre interferência dos âmbitos epistemológicos, políticos e praxiológicos, sendo assim, o modo que o docente organiza o ensino tem relação direta com a concepção de infância, criança e de educação adotada por ele. Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico deve assegurar a formação integral da criança, além da indissociabilidade do cuidar e educar atento as necessidades de cada faixa etária.

Desta forma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser intencional e organizado. A sequência didática assim, é uma alternativa para organização do trabalho pedagógico. Sendo esta investigada por Zabala (1988) um dos precursores no âmbito da pesquisa nessa área.

Segundo Zabala (1988) a aprendizagem é uma construção pessoal que cada indivíduo realiza por intermédio de outras pessoas. Portanto, implica que haja por parte de quem aprende: o interesse, a disponibilidade, conhecimentos prévios além de sua experiência. Diante disso, o professor exerce o papel de detectar o que a criança já conhece e o que deve saber.

Mediante, disso, o autor defende o uso das sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (p.18). Sendo assim, possibilita contemplar as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Para tanto, Zabala (1988) estabelece algumas perguntas com intuito de validar as sequências didáticas, sendo estas: se nas atividades existem propostas para identificar conhecimentos prévios; se os conteúdos são apresentados de forma funcional para as crianças; se são adequadas ao nível de cada uma delas; se representa um desafio alcançável para a criança; e se promove conflito cognitivo.

Assim, deve-se, portanto, delimitar 3 passos para organização da aula, o primeiro refere-se ao objetivo que espera com a aula; a identificação dos instrumentos que deve ser aprendido se são de ordem conceitual, atitudinal ou procedimental; e as estratégias de ensino, que é o momento da utilização dos instrumentos. Sendo estes, interligados e indissociáveis na prática docente.

Com base no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são compostas por uma apresentação de determinado tema, em seguida há uma estruturação de planos que articula a temática com a sequência didática que culminam com produção simbólica.

A organização do ensino com base em sequências didáticas permite uma sequenciação na execução das propostas de atividade, além de auxiliar a interação entre professor e estudante. Segundo Zabala (1988) a sequência didática favorece portanto uma maior significância no processo de aprendizagem.

DISCUSSÕES

Tendo como eixo norteador as sequencias didáticas (SD) de nossa práxis pedagógica, foi organizado sistematicamente uma série de experiências com a temática “Borboletas” para atingir as expectativas de aprendizagens das crianças pequenas (04 e 05 anos).

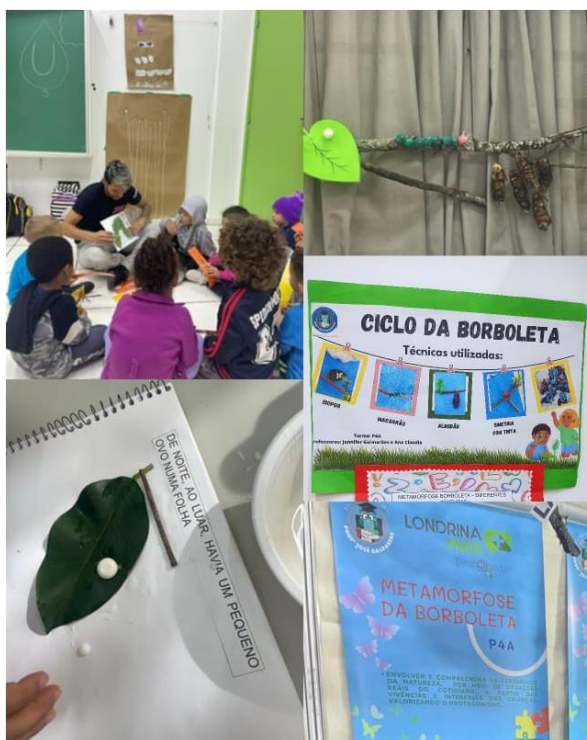
Inicialmente, foi realizada uma sondagem, com objetivo de compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o ciclo de vida das borboletas, após análises dos saberes e conhecimentos prévios foi apresentado a situação a turma, partindo da leitura do livro “Uma lagarta muito Comilona”, do autor e ilustrador Eric Carle. Partindo do questionamento de como as borboletas nascem e morrem, foram delimitados os objetivos e os saberes e conhecimentos contemplando os cinco campos de experiências da BNCC.

O desenvolvimento da SD deu-se por meio de dois momentos, em que o primeiro momento foi dividido em cinco aulas, que a primeira objetivou conhecer a lagarta como um ser vivo que possui um ciclo de transformação, da segunda a quinta dedicou-se investigações sobre cores, texturas e relacionar números às suas respectivas quantidades, manipulando tintas de diferentes cores e através de misturas identificar as que surgem, deste modo registrando as constatações.

Já o segundo momento, as crianças realizaram investigações divididas em outras cinco aulas para identificar cada parte de como ocorre a metamorfose da borboleta, em que na primeira, por meio de elementos naturais, utilizando folha coletada no espaço externo da unidade escola, representaram o primeiro estágio, o ovo. Na segunda aula, representaram o estágio da larva (lagarta), utilizando diferentes materiais de suporte como: tintas, folha A3, canetinhas hidrográficas e balões de festa.

Durante a terceira aula, retrataram o estágio da pupa (ou crisálida), a experiência proposta foi a confecção de um casulo, utilizando papel Kraft e a produção de pigmento natural com água, café e cola, assim na quarta aula chegamos ao último estágio, a borboleta, aqui foi utilizado outra técnica para expressar o processo, foi utilizado a simetria com tintas das cores primárias. Desta forma, completando as etapas da metamorfose, na quinta aula foi realizado a produção final pelas crianças, montando cada parte do processo em um galho de árvore, encontrado por eles nas dependências da escola, após a finalização a atividade foi exposta para os outros alunos e comunidade escolar, durante o evento “Família na Escola”. A seguir na imagem 1 apresenta-se um recorte das etapas desenvolvidas com a sequência didática.

Figura1- desenvolvimento da sequência didática



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Como ilustrado com a imagem a cima, além da exposição supracitado, o produto final da SD foi transformado em banner e apresentado em um dos maiores eventos educacionais do sul do Brasil, promovido pela secretaria municipal de educação do município de Londrina, estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES

Atualmente adotamos uma concepção de educação infantil em que o cuidar é vinculado ao educar, ou seja, são ações indissociáveis, pensando nisso precisamos pensar no sujeito imerso nessa etapa como um indivíduo dotado de potencialidades. O objetivo principal dessa etapa é o desenvolvimento integral, ampliando experiências, conhecimentos e habilidades, assim, diversificando e consolidando novas aprendizagens de forma compartilhada, deste modo, as sequências didáticas, asseguram condições para que as crianças desenvolvam seu papel ativo por meio de experiências desafiadoras, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação infantil, percebeu-se a necessidade de um ambiente acolhedor e motivador, capaz de estimular e despertar a curiosidade da criança para as descobertas necessárias para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Diante disso, os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil assim como em qualquer outra etapa de ensino, exige organização e intencionalidade. Desta forma, pensar no planejamento a partir de sequências didáticas possibilita que o professor estruture uma sequência de atividades com objetivos claros que tenham sentido e significado para a criança.

No ato do planejamento o professor deve estabelecer alguns critérios baseados em questionamentos que serão fundamentais para seleção de determinado tema. Refletir sobre o objetivo, o que a criança já sabe e o que se pretende ensinar é fundamental e imprescindível para efetivação de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, é imprescindível promover experiências ricas e significativas. Para isto, a parceria entre educadores, famílias e comunidade deve se consolidar como estratégia de encontro, acolhida e partilha, elementos essenciais para o desenvolvimento do indivíduo.

Destarte, com base nas propostas desenvolvidas e discutidas ao longo dessa pesquisa, consideramos que conhecer a especificidade da criança é fundamental para concepção que se tem da etapa da Educação Infantil, também pudemos considerar que as sequências didáticas quando planejadas e organizadas intencionalmente, possibilitam aprendizagens efetivas para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. Revista Educação Pública, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>.

Ariès P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1981.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 26 Set. de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 26 Set. de 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao> Acesso em: 09 mai. 2020.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>
Acesso em: 26 Set. de 2023.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 Set. de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: < <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>.
Acesso em: 26 Set. de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 26 Set. de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 26 Set. de 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.

95-128.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Educação contemporânea).

SPADA, Ana Colina Machado. **Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, v. 5, 2005.

Disponível em:

<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf> Acesso em: 26 Set. de 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIALOGISMO E POLIFONIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPLORANDO VOZES E INTERAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dayse de Souza Lourenço Simões¹, Emilly Stéfanni de Souza Honório², Lucas Toledo de Andrade³

RESUMO

Este artigo investiga o papel do dialogismo e da polifonia na formação de professores no Programa Residência Pedagógica. O dialogismo, baseado nas teorias de Bakhtin, realça a interação e o diálogo constante entre diversas vozes e a polifonia expande esse conceito para abranger a multiplicidade de perspectivas na educação. Neste contexto, este estudo objetiva analisar como dialogismo e polifonia atuam no processo de formação de professores no contexto do Programa Residência Pedagógica. Os objetivos específicos são: compreender os conceitos relacionados ao dialogismo e à polifonia na literatura pedagógica e de educação; analisar as implicações práticas do dialogismo e da polifonia na formação de professores no programa de residência pedagógica e avaliar os benefícios e desafios associados a essas abordagens na formação de professores no programa de residência pedagógica. Esperamos que este estudo revele, não apenas os impactos positivos dessas abordagens, como o enriquecimento da experiência educacional e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, mas também os desafios enfrentados pelos participantes.

Palavras-chave: dialogismo; polifonia; residência pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade educacionalmente sólida e equitativa. Como facilitadores do aprendizado, os professores têm responsabilidade ímpar na formação dos indivíduos. Portanto, a qualidade da formação que esses educadores recebem desempenha um papel crucial na eficácia de sua prática pedagógica. Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica emergiu como uma abordagem inovadora para a preparação de professores, oferecendo oportunidades práticas e experienciais em ambientes de sala de aula.

No entanto, a formação de professores não se trata de, apenas, transmitir conhecimento, mas também de fomentar a reflexão, o diálogo e a compreensão das complexidades envolvidas no ato de ensinar e é nesse ponto que os conceitos de dialogismo e polifonia entram em cena. O dialogismo, uma noção central na teoria bakhtiniana, refere-se à interação de vozes e perspectivas múltiplas em um discurso, enquanto a

¹ Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR).

² Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR).

³ Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR).

polifonia amplia esse conceito, abraçando uma cacofonia de vozes e pontos de vista em um contexto discursivo. Ambos os conceitos têm uma relevância profunda no contexto da formação de professores, uma vez que promovem a diversidade de vozes e perspectivas na educação.

Neste cenário, este artigo propõe explorar a intersecção entre dialogismo, polifonia e o Programa Residência Pedagógica. Assim, buscamos entender como esses conceitos influenciam a formação de professores, enriquecendo o ambiente de aprendizado e preparando os futuros educadores para lidar com as complexidades da sala de aula contemporânea. Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar como dialogismo e polifonia atuam no processo de formação de professores no contexto do Programa Residência Pedagógica. Os objetivos específicos são: compreender os conceitos relacionados ao dialogismo e à polifonia na literatura pedagógica e de educação; analisar as implicações práticas do dialogismo e da polifonia na formação de professores no programa de residência pedagógica e avaliar os benefícios e desafios associados a essas abordagens na formação de professores no programa de residência pedagógica.

Para atingir esse objetivo, pautamo-nos em uma revisão bibliográfica que examina teorias fundamentais, estudos empíricos e implicações práticas dessas ideias no cenário da formação de professores. A pesquisa bibliográfica destaca conceitos-chave, teorias e abordagens relevantes para o tópico. A metodologia inclui critérios de seleção rigorosos, estratégias de busca eficazes e análise detalhada das informações coletadas. Segundo Gil, a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado” (2008, p. 27), o que propiciou, nesse caso, reunir as informações e os dados necessários para a construção da investigação proposta. Considerações éticas são devidamente abordadas, garantindo a integridade da pesquisa. Este estudo visa contribuir para a compreensão e o avanço do conhecimento e oferece uma base sólida para investigações futuras.

Assim, ao explorar o diálogo entre múltiplas vozes e perspectivas, bem como as complexidades da polifonia, este estudo visa contribuir para uma formação de professores mais enriquecedora e reflexiva, preparando os educadores para enfrentar os desafios e oportunidades em um mundo em constante evolução. O diálogo e a diversidade de vozes são os alicerces de uma educação transformadora e este artigo busca lançar luz sobre como esses princípios podem ser aplicados eficazmente no contexto da residência pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

No Brasil, pensar sobre a formação e qualificação profissional docente para uma melhor qualidade da educação pública desde a instituição da República, faz parte das ações das políticas públicas nacionais (SAVIANI, 2005). Nessa perspectiva, por meio do decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, Saviani (2005, p. 13) afirma que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” constatando que o aperfeiçoamento profissional docente é significativo para a qualidade educacional brasileira há muito tempo.

Portanto, considerando as diversas atividades voltadas à formação inicial de professores – com foco também na formação profissional continuada – é necessária uma contribuição para a qualidade e melhoria da educação brasileira, pois a relação entre teoria e prática pode ser utilizada na garantia da construção de saberes docentes imprescindíveis às práticas pedagógicas exigidas no cotidiano escolar. Desse ponto de vista, observa-se a necessidade da implementação de programas relacionados à formação inicial docente para incentivar a preparação dos futuros professores, pois de acordo com Tardif (2004, p. 282), a formação inicial de professores “ainda continua sendo muito técnica e esvazia com muita frequência as dimensões teóricas e conceituais em detrimento das questões utilitárias e práticas”.

Assim, segundo o autor supracitado, a necessidade de reformas que permitam “melhorar a formação intelectual dos futuros professores” (TARDIF, 2004, p. 282) permeia a formação docente. Em resposta a essa necessidade e perspectiva, foi criado em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), voltado para estudantes das licenciaturas que concluíram até a primeira metade do curso, com objetivos baseados na promoção do vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas de Educação Básica, e também a promoção do interesse dos licenciandos na atuação na rede básica de ensino (BRASIL, 2007; 2020).

Ao longo dos anos, a importância de iniciativas para melhorar a formação dos licenciandos tem sido reconhecida por meio do desenvolvimento de projetos que têm possibilitado a eles vivenciar ativamente as conexões entre a teoria e a prática profissional docente. Foi assim que nasceu, em 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), direcionado aos licenciandos que concluíram a primeira metade do curso e estejam cursando a segunda metade.

O PRP é um programa de formação que oferece aos estudantes de diversos cursos de licenciatura, a oportunidade de imergir na realidade da sala de aula, proporcionando-lhes a vivência da rotina docente

antes mesmo da conclusão de seus cursos. Assim como na residência do estudante de medicina, o professor em formação também tem a oportunidade de experienciar sua futura profissão por meio do PRP. Nessa conjuntura, o programa é um espaço para experimentar elementos importantes com a finalidade de pensar a atitude do futuro professor, como ele pode conciliar as teorias e práticas educativas para ser eficaz no seu trabalho.

Para que o programa funcione de maneira coordenada, é fundamental ter uma estrutura educativa sólida. De um lado, temos a universidade - IES - que é considerada o ponto central da formação inicial. Por outro lado, temos as escolas de Educação Básica, que são vistas como o centro profissional docente. Nesse contexto, para promover a conexão e a colaboração entre a teoria e a prática, ambas as instituições começam a compartilhar a formação inicial docente por meio de uma unidade formativa apoiada pelo programa. Isso envolve a troca de conhecimentos específicos de cada uma delas, e esse é um dos objetivos do PRP: fortalecer e estreitar a relação entre as IES e as escolas (CAPES 2018; 2020; 2022).

O PRP possui a duração de 18 meses e uma carga horária total de 414h, sendo organizado em três módulos divididos em seis meses cada, com um total de 138h cada módulo (edital CAPES) n.º 1/2020. Tais módulos pertencentes ao PRP

compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. [...] A carga horária total do projeto institucional deverá ser distribuída ao longo dos meses de vigência do projeto, de maneira que os participantes se comprometam com uma dedicação mensal mínima de 23 horas para melhor aproveitamento das atividades de residência pedagógica (CAPES, 2020, p. 3).

É importante observar que os três módulos podem ser subdivididos da seguinte forma: a) Módulo de Formação: este período se destina a familiarizar os participantes com o regulamento do programa e a iniciar os estudos ou aprofundamentos teóricos promovidos pela universidade para os residentes e preceptores; b) Módulo de Ambientação: neste estágio, os preceptores acolhem os residentes na escola-campo e apresentam a organização da instituição, bem como os direcionamentos pedagógicos por meio de estudos orientados, como a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso marca o início do processo de imersão no contexto profissional docente; c) Módulo de Regência: durante esse período, o residente tem a oportunidade de elaborar e executar planos de aula sob a supervisão do preceptor. Quanto às datas de início e término do programa, essas são definidas pela CAPES (CAPES, 2020). Vale ressaltar que durante o período de imersão na escola-campo, os residentes têm a possibilidade de participar de reuniões e

formações pedagógicas, encontros com os pais, projetos pedagógicos e outras atividades relacionadas ao ambiente profissional docente.

Além de sua organização intrínseca, o PRP emprega certas nomenclaturas para proporcionar uma compreensão mais clara dos atores e da estrutura envolvida. Portanto, em relação à estrutura física e aos participantes:

Escola-campo: esta denominação se refere à escola de Educação Básica, representando o ambiente profissional docente onde conhecimentos teóricos e práticos convergem (CAPES, 2018; 2020; 2022);

IES ou Universidade: é a instituição de ensino superior responsável pela formação dos licenciados. No contexto do programa, é o espaço que supervisiona o desenvolvimento do projeto institucional, mantém estreita colaboração com as escolas-campo, compartilha conhecimento e coordena processos formativos tanto para residentes quanto para preceptores, entre outras atribuições (CAPES, 2018; 2020; 2022).

No que diz respeito aos participantes:

Residente ou Residente Pedagógico: são os alunos de diversas licenciaturas que participam do PRP e desempenham um papel central nas atividades do programa, uma vez que a maioria das ações formativas é direcionada a eles (CAPES 2018; 2020; 2022).

Preceptor: trata-se do professor da escola-campo encarregado de receber e orientar, em colaboração com a universidade, os direcionamentos previstos pelo regulamento do PRP. O preceptor atua como um co-formador, contribuindo com seus conhecimentos para a integração entre a teoria e a prática. Cada preceptor pode acompanhar no máximo dez residentes (CAPES 2018; 2020; 2022).

Docente orientador: este é o professor da IES encarregado de orientar os residentes, estabelecendo uma conexão entre a teoria e a prática por meio da reflexão. Além disso, ele desempenha o papel de guiar e orientar o preceptor em questões metodológicas e formativas, além de auxiliar o coordenador institucional (CAPES, 2018; 2020; 2022).

Coordenador institucional: é o professor da universidade responsável por todo o projeto institucional de Residência Pedagógica na instituição. Suas responsabilidades incluem acompanhar o projeto, cuidar de sua gestão e manter a CAPES informada sobre o progresso do programa (CAPES, 2018; 2020; 2022).

Além de desempenhar um papel fundamental na modernização do PIBID, o PRP também se destaca como uma melhoria no estágio curricular (CAPES, 2018; 2020; 2022). Nesse sentido, considerando a atual configuração do programa, a participação nele não é obrigatória, visando garantir igualdade de

oportunidades para os recém-formados que não tiveram a chance de participar do programa durante sua formação, seja antes ou depois de sua implementação (BRASIL, 2007).

Dado o seu caráter estratégico para aprimorar a qualificação inicial, o PRP oferece diversos incentivos. Além disso, o certificado de participação no PRP pode ser utilizado como um título, dependendo dos requisitos estabelecidos no edital do concurso público (BRASIL, 2007).

Outra estratégia para estimular a participação no programa está relacionada ao suporte financeiro oferecido pela CAPES, por meio de concessão de bolsas a todos os envolvidos no programa. Nesse sentido, os residentes, preceptores, docentes orientadores e coordenadores institucionais têm a oportunidade de receber bolsas, desde que atendam aos critérios estabelecidos no edital (CAPES, 2018; 2020; 2022). Além disso, é possível também participar do programa de forma voluntária, desde que se esteja em conformidade com os requisitos do edital. Dessa forma, quando um residente conclui o curso durante o programa, o status de voluntário é convertido em residente efetivo, o que pode proporcionar benefícios financeiros, além dos conhecimentos adquiridos por meio do programa.

Em termos gerais, apresentamos a estrutura do PRP e os participantes envolvidos. Como demonstrado, o programa tem como objetivo principal equipar os residentes com competências e habilidades que promovam sua transição para a profissão docente. No entanto, apesar de o programa focar a formação inicial, a maneira como ele e o edital são estruturados sugere indícios de uma formação continuada que atravessa todo o programa.

CONCEITUANDO DIALOGISMO E POLIFONIA

O dialogismo, conforme explorado na obra "Estética da Criação Verbal" (2003) de Mikhail Bakhtin, é um conceito fundamental que revoluciona nossa compreensão da linguagem. Bakhtin argumenta que a linguagem não é uma entidade estática e unívoca, mas um campo dinâmico de interações sociais e culturais, no qual diferentes vozes e perspectivas se entrelaçam continuamente.

No centro do dialogismo, está a ideia de que todas as palavras e expressões carregam consigo uma herança de significados anteriores e uma abertura para significados futuros. Isso ocorre porque as palavras não são monolíticas; em vez disso, são moldadas pelos contextos sociais, culturais e históricos em que são usadas. Cada vez que usamos uma palavra, estamos implicitamente respondendo a outras vozes que a precederam e abrindo espaço para respostas vindouras.

Para Bakhtin, o dialogismo se estende a todos os tipos de discurso, desde conversas cotidianas até obras literárias. O dialogismo também implica a ideia de que o significado de uma expressão linguística não é fixo, mas sim aberto a interpretações variadas. Cada indivíduo, ao entrar em contato com uma mensagem, traz suas próprias experiências e perspectivas para o diálogo com o texto, gerando uma multiplicidade de interpretações possíveis.

Assim, o dialogismo de Bakhtin nos convida a abandonar a ideia de um significado único e a abraçar a complexidade e a fluidez da linguagem. Ele nos lembra que a linguagem é espaço de interação, em que diferentes vozes se encontram, colidem, se complementam e, em última análise, enriquecem nossa compreensão do mundo e da experiência humana.

Já a polifonia, conforme explorada na obra "Estética da Criação Verbal" (2003) de Mikhail Bakhtin, é um conceito central que amplia nossa compreensão do dialogismo na linguagem. A polifonia é uma extensão do dialogismo e refere-se à multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em um texto ou discurso literário.

Em "Estética da Criação Verbal," Bakhtin argumenta que um texto não é uma voz única do autor, mas sim um espaço onde múltiplas vozes coexistem e interagem. O que torna a polifonia tão fascinante é que essas vozes individuais não são simplesmente sobrepostas ou subordinadas umas às outras; elas mantêm uma autonomia relativa e, muitas vezes, entram em conflito. Através da polifonia, o texto se torna um campo de debate e diálogo, onde as vozes colidem, se complementam e, em última análise, oferecem uma visão mais rica e complexa da realidade.

Esses conceitos, dialogismo e polifonia, são essenciais para entender como a linguagem, a literatura e, até mesmo, a comunicação cotidiana envolvem uma multiplicidade de vozes em constante diálogo, influenciando a forma como interpretamos o mundo ao nosso redor.

DIALOGISMO E POLIFONIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A formação de professores é um processo complexo e dinâmico que envolve a interação de diversas vozes e perspectivas. No contexto do Programa de Residência Pedagógica, essas vozes se tornam elementos fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

Neste texto, pautamo-nos no conceito de dialogismo e polifonia, à luz da teoria bakhtiniana, destacando como esses elementos se manifestam de forma enriquecedora na formação de professores.

O dialogismo, conforme proposto por Mikhail Bakhtin, refere-se à interação de vozes diversas em um discurso. No contexto da formação de professores, essa interação ocorre de múltiplas maneiras. Os futuros educadores trazem consigo suas experiências, crenças e perspectivas pessoais, que se entrelaçam com as vozes dos colegas, tutores, supervisores e teorias pedagógicas. Essa diversidade de vozes cria um ambiente propício para a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e contextualizada da prática pedagógica.

A polifonia, por sua vez, se relaciona com a coexistência e interação de múltiplas vozes independentes em um texto ou discurso. No contexto da residência pedagógica, a polifonia se manifesta quando os futuros professores são expostos a uma variedade de abordagens pedagógicas, teorias educacionais e contextos escolares. Eles não apenas absorvem essas vozes, mas também têm a oportunidade de contribuir com suas próprias perspectivas e experiências. Esse processo de coexistência e interação de vozes cria um ambiente de aprendizado rico, no qual a formação de professores se torna verdadeiramente dialógica e polifônica.

A interação de vozes no contexto da residência pedagógica não se limita apenas às discussões em sala de aula. Ela se estende para a prática em sala de aula, onde os futuros professores têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam e refletir sobre suas experiências. A observação de aulas, o trabalho colaborativo com professores experientes e a participação em projetos educacionais proporcionam aos residentes um espaço para experimentar e negociar diferentes perspectivas pedagógicas, enriquecendo ainda mais o diálogo e a polifonia.

Em resumo, o dialogismo e a polifonia desempenham papéis cruciais no contexto do Programa de Residência Pedagógica, promovendo uma formação de professores mais rica e significativa. Ao reconhecer a diversidade de vozes e perspectivas que moldam a prática educacional, os futuros educadores estão preparados para enfrentar os desafios complexos das salas de aula contemporâneas. A interação constante de vozes cria um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual a formação de professores se torna verdadeiramente reflexiva, crítica e contextualizada.

Em última análise, ao abraçar uma relação pautada no dialogismo e na polifonia, o Programa de Residência Pedagógica está contribuindo para o desenvolvimento de educadores que estão mais bem

preparados para ouvir, entender e atender às diversas vozes de seus alunos, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogismo e da polifonia no contexto do Programa de Residência Pedagógica revela a importância de abraçar a diversidade de vozes e perspectivas na formação de professores. Quando os futuros educadores são incentivados a participar de diálogos ricos e interações polifônicas, eles se tornam mais capacitados para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante evolução. Ao compreender que a educação é um campo no qual várias vozes se entrelaçam e contribuem para a construção do conhecimento, os professores em formação podem se tornar agentes de transformação que promovem uma educação mais inclusiva, reflexiva e adaptativa.

Além disso, a aplicação desses conceitos não se limita apenas à formação de professores, mas também se estende às práticas educacionais em sala de aula. Através do diálogo constante e da promoção da polifonia, os professores podem criar ambientes de aprendizado mais dinâmicos, nos quais os alunos são incentivados a participar ativamente do processo educacional, expressar suas próprias vozes e construir significados de maneira colaborativa.

Portanto, ao reconhecer e valorizar o dialogismo e a polifonia como elementos fundamentais na formação de professores, estamos investindo não apenas no desenvolvimento de educadores mais competentes, mas também na promoção de uma educação mais democrática e enriquecedora para todos. Em última análise, a compreensão e aplicação desses conceitos não apenas transformam a formação de professores, mas também têm o potencial de transformar a própria educação, tornando-a mais inclusiva, participativa e adaptada às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, EDITAL n.º 2/2020. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. PROJETO DE LEI DO SENADO n.º 227. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em:
<<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=651110&ts=1630446171446&disposition=inline>>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PORTARIA GAB n.º 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6/2018: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 01/2020. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:
<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 30 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PORTARIA GAB n.º 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação UFSM. Santa Maria, v. 30 – n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3735>>. Acesso em: 29 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 325 p.

Ações de enfrentamento ao bullying e à discriminação em escolas públicas de Guarulhos: um relato de experiência

Marian Ávila de Lima Dias, Mauro César Soares de Oliveira e Maria Isabel Nunes de Jesus

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC)
e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC)

RESUMO

Este artigo apresenta o relato da experiência de dois professores que participaram do projeto de pesquisa "Ações de enfrentamento ao bullying e à discriminação em escolas públicas de Guarulhos". O objetivo geral é desenvolver a inclusão em duas escolas públicas do município de Guarulhos, São Paulo, com o questionamento das hierarquias sociais, no que trazem de contribuição à violência escolar entre pares nas escolas, sobretudo, o bullying e a discriminação. Os pesquisadores relatam a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sobre a realidade do bullying e da discriminação escolar. O projeto os ajudou a perceber que o bullying e a discriminação são problemas estruturais, relacionados à própria dinâmica escolar e às hierarquias sociais que são reproduzidas na escola. As ações desenvolvidas durante a pesquisa têm auxiliado na compreensão de que luta contra o bullying e a exclusão não está restrita à reação após sua ocorrência, mas no esforço para criação de um ambiente em que as relações sejam pautadas na prevenção e promoção de uma cultura de convivência inclusiva, solidária e respeitosa.

Palavras-chave: Bullying, Inclusão escolar, Discriminação.

Introdução

O bullying e a discriminação são problemas graves que podem afetar o desenvolvimento físico, psicológico e social dos alunos. O *bullying* escolar tem sido definido como a hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, intencionalmente e com frequência, dirigida a um mesmo aluno, que não consegue reagir suficientemente para evitar a agressão. Já a discriminação decorre do preconceito que é uma atitude decorrente de percepções negativas, estereotipadas e generalizadas sobre pessoas ou grupos. O preconceito comporta uma dimensão cognitiva, expressa em seus conteúdos sob a forma de estereótipos; uma dimensão afetiva relativa aos valores e emoções; além de uma tendência para a ação (CROCHICK, 2015). Essas formas de violência podem levar à exclusão escolar, ao fracasso acadêmico e, em casos extremos, ao suicídio.

O projeto de pesquisa "Ações de enfrentamento ao bullying e à discriminação em escolas públicas de Guarulhos" busca contribuir para a redução desses problemas, promovendo a inclusão escolar e o questionamento das hierarquias sociais. Partimos da hipótese de que quanto maior a adesão da escola à proposta de inclusão escolar, essas formas de violência tenderão a diminuir.

Julgamentos morais e preconceitos sobre comportamentos adolescentes dão a tônica de parte do diagnóstico das dificuldades do processo educativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no

Ensino Médio. A infraestrutura corrobora esse aspecto: os prédios para adolescentes se parecem mais com depósitos de materiais e de gente, onde a sua presença é mais perceptível por conta das transgressões, pixações ou coisas escritas nas lousas entre uma aula e outra. (CASSIO et al, 2023, p.109)

A realização da pesquisa também inclui a criação de um Observatório da Educação, cujo objetivo é o de supervisionar o desenrolar da pesquisa, o registro dos dados, sua análise, interpretação e a proposição de medidas para o combate à violência escolar. A intervenção proposta neste projeto inclui educadores (diretores, coordenadores, professores) e alunos das classes participantes da pesquisa; conta também com a presença de uma nova figura na equipe de investigação: os professores pesquisadores. Estes são profissionais da escola que passam a atuar como membros da equipe de pesquisa, o que implica em um novo olhar em uma perspectiva formativa distinta da atuação no cotidiano escolar.

A base teórica da pesquisa é constituída por autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo T.W. Adorno e autores que utilizam essa referência para pensar na atualidade e no Brasil a violência escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O fortalecimento da chamada educação inclusiva ocorreu a partir da década de 1990, com marcos como a conferência de Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1990), e a de Salamanca, em 1994. Vários países, nesse último evento, foram signatários dessa luta: permitir que as minorias sociais, que, por vezes, guardam diferenças entre os países, possam estudar nas escolas regulares, sem nenhum tipo de segregação. O Brasil foi um desses países, e o dado explicitado acima mostra que vem obtendo êxito na implementação dessa proposta. Claro, há obstáculos. Um deles se refere a que a educação inclusiva tem se voltado, sobretudo para os alunos com deficiência, quando deveria se dirigir a todas as minorias que, por diversos motivos, não estão podendo frequentar a escola ou têm dificuldades de nela permanecer. Outro deles é que as escolas, de uma forma geral, não têm se modificado para incluir todas as minorias que deveriam adentrar; os alunos considerados em situação de inclusão são, quando muito, em sua maioria, integrados, mas não incluídos. Há diversos modelos de educação inclusiva. Um deles é desenvolvido na Escola da Ponte, em Portugal (PACHECO, et al., 2007), que centra a atenção nos currículos individuais e no trabalho em grupo; outro, desenvolvido, sobretudo, na Inglaterra, mas também proposto e difundido pela UNESCO, trabalha a comunidade escolar: não deixa de atentar às diferenças individuais, mas não descuida da coletividade (AINSCOW, 1997).

VIOLÊNCIA ESCOLAR

A perseverança da violência nas relações sociais denota o quanto é necessário avançar para que o processo civilizatório se dê na direção de uma vida boa para todos, o que implica em relações de confiança, solidariedade e respeito mútuos. Destarte, a presença da violência na instituição escolar reflete o fracasso do atual estágio civilizatório na formação das novas gerações.

A violência escolar, preocupação constante entre alunos, famílias, professores, gestores e demais membros da comunidade, está presente tanto na forma como nos organizamos como escola, ou seja, nos espaços físicos, na gestão do tempo e estruturação pedagógica e administrativa, como no desenvolvimento da relação entre pares pela sociabilidade e convivência, na organização dos grupos, nas hierarquias e na relação com o poder (DIAS et al, 2020, p. 3)

Assim, a presença na escola das hierarquias, das demonstrações de poder, da naturalização da dominação, além de toda a hostilidade relacionada à brutalidade que estrutura a atual organização social, também são fatores importantes para que ocorra a violência escolar. Uma formação escolar que valoriza a heteronomia e reproduz as hierarquias sociais certamente contribui com a manutenção das relações violentas entre estudantes. Se a organização endossa práticas autoritárias e violentas, valorizando a submissão daqueles considerados mais fracos, então é necessário questionar o tipo de formação e de educação que tem sido demandado da escola e como essa instituição se porta diante de tal demanda.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os autores deste artigo participaram do projeto como professores pesquisadores das duas escolas públicas envolvidas na pesquisa. Eles relatam que a participação no projeto os tem levado a uma profunda reflexão sobre suas práticas pedagógicas e sobre a realidade do bullying e da exclusão escolar.

No primeiro semestre do desenvolvimento desse projeto, os autores participaram de encontros presenciais e virtuais, bem como leituras e discussões com os gestores e professores das escolas. Também fizeram a aplicação de questionários, formulários e entrevistas com professores e professoras das turmas de sextos anos das duas escolas. Essas atividades permitiram que eles refletissem sobre os seguintes temas:

A importância da inclusão escolar para a prevenção do bullying e da discriminação;

As relações de poder e as hierarquias sociais que podem contribuir para a violência escolar;

A formação contínua e participativa dos professores no sentido da prevenção e não apenas a adoção de medidas punitivas após as ocorrências.

A necessidade de oferecer aos estudantes oportunidades de refletir sobre os diferentes papéis, colocando-se no lugar do autor, do alvo e dos espectadores de bullying;

A propor ações conjuntas, com pais e alunos, para superar essa forma de violência, por meio da tomada de consciência de que o problema existe e precisa ser combatido.

Conhecer e criar intervenções pedagógicas cotidianas de que a escola pode se valer para superar o problema;

A necessidade de uma cultura de convivência inclusiva e respeitosa nas escolas, o que necessariamente passa pela constante reflexão sobre si mesmo em relação ao grupo e ao outro.

Os professores pesquisadores participaram de discussões durante os ATPCs em que previamente foram propostos textos que refletem a violência escolar a fim de fomentar entre o grupo de professores a reflexão sobre o que pode contribuir com essa violência (autoritarismo, heteronomia, hierarquias escolares). Uma outra parte do projeto a ser desenvolvida é a discussão dos resultados obtidos na aplicação dos instrumentos ao longo dos quatro anos da pesquisa.

Destaca-se que o projeto tem ajudado a perceber que o bullying e a discriminação são problemas estruturais, que estão relacionados à própria dinâmica escolar e às hierarquias sociais que são reproduzidas na escola, porém essas fragilidades encontradas nas unidades têm se potencializado por meio de políticas públicas. A ação formativa nos possibilitou compreender que a luta contra o bullying e a discriminação não se deve restringir à reação após sua ocorrência, mas sim no esforço para criação de um ambiente escolar em que as relações sejam pautadas pela prevenção e pela promoção de uma cultura de convivência inclusiva. Com tais medidas decorrentes da proposta de inclusão escolar também se sugere trabalhar em direção a autonomia das e dos estudantes, para que desenvolvam a convivência social com o diferente e com as diferenças. Para cumprir essa finalidade estão sendo realizadas aplicações de escalas, leitura e discussão de textos, rodas de conversa para posterior análise de seus efeitos sobre a diminuição ou não do bullying e da discriminação.

CONCLUSÃO

Destaca-se a percepção da contradição das instituições escolares, que se assemelha ao próprio movimento contraditório da sociedade. Ambas – escola e sociedade – produzem não apenas regressão, mas também avançam na formação dos indivíduos. Neste sentido, a construção do conhecimento ofertada na

escola ainda tem algum papel na formação dos indivíduos, sejam professores ou estudantes, no sentido da resistência à “adesão cega aos coletivos” (ADORNO, 2004) o que permite uma oposição à violência a partir da construção de uma consciência crítica. A participação das escolas no projeto tem sido uma experiência de formação cada vez mais transformadora, que os leva a repensar suas práticas pedagógicas e a se comprometerem com ações de conscientização, formação e luta contra as violências que ocorrem no ambiente escolar, particularmente o bullying e a exclusão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Wolfgang Leo Maar, trad. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: Ainscow, M. Porter, G. e Wang, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice para a inclusão Reino Unido**: CSIE, 2002. Versão produzida e traduzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LAPEADE. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: MEC, 2023.

CASSIO, F.; CORTI, A.P.; STOCO, S. **Escola Pública. Práticas e pesquisa em Educação**. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2023.

CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento - Revista de Educação**, v. 3, p. 29-56, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>

DIAS, M. A. L.; DADICO, L.; CASCO, R. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **Revista Cocar**, v. 14 n. 28, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3106>

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. E MARINÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

A relevância DA FAMÍLIA E ESCOLA diante PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Felipe Maia de Assis¹, Mateus de Macedo ²

RESUMO

Busca-se perpetrar com que os dois estabelecimentos “família e escola” incluam em seu dia a dia o trabalho em conjunto e saibam que é extraordinário para o incremento da aprendizagem da criança na ação educativa. Sabe-se que o papel da família e da escola nos dados legais de fomentação a ensino das crianças e adolescentes, e por fim, conjeturar a respeito da relação da família com a escola. Essas alterações que a modernidade desvirtua no princípio da família, que para ser desenvolvida, dispensa emoção, importância, lealdade, orientação sexual e etc. Os empenhos subjetivos são satisfatórios para se achegarem; como a fascinação corporal que é o bastante para os relacionamentos advenham e garante a procriação da classe. Em meio a essa confusão, a escola torna-se um órgão essencial para tranquilizar esses problemas, pois desempenhar como desempenho igualitário da educação poderá harmonizar o desenvolvimento afetivo e o fortalecimento dos embasamentos da sociedade por meio da inclusão entre a escola, a família e a sociedade. Nessa probabilidade, poderá concretiza-se apegos para que a sociedade contemporânea não se modifique numa origem de cidadãos deficientes da essência sentimental.

Palavras-chave: Escola, família, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino (educação) consecutivamente ocupou um lugar extraordinário na coletividade, na qual a escola e a família cumprem papéis extraordinários na transferência de informação (conhecimento). Contudo, há muitos desafios em semelhança às culpabilidades que cada estabelecimento possui no trabalho pedagógico. Desse formato, a pesquisa aqui proporcionada acometerá meditações que possam procurar réplicas para tais ambiguidades (dúvidas), a terminação de perpetrar com que ambas os estabelecimentos envolvidos trabalhem em regime de co-participação.

Perante esses aspectos a escola proporciona como elemento extraordinário nesse método, já que devido à concepção que os profissionais possuem, é aceitável que exista uma inatividade por parte dos estabelecimentos para que constitua uma afinidade harmoniosa e produtiva dentre as partes abrangidas no processo de ensino. Escola e Família são pilares principais no processo de desenvolvimento dos educando, contudo embora há desavença no desempenho que cada um deve cumprir dentro dos aspectos pedagógicos.

A primeira experiência do ser humano sucede em família, independentemente de sua ambição ou da construção desta. É a família que dar-lhe o nome e sobrenome, que motiva seu acamamento igualitário, que

¹ Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

² Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO).

lhe outorga o biótipo específico de sua raça, e que o faz experimentar, ou não, elemento benquisto pela mesma. Deste modo, a família é o primeiro ambiente de desenvolvimento psíquico, ético, igualitário e intelectual da criança. A criança desde o ventre da mãe, já toma um espaço dentro da família. É nela que se descobrem os primeiros princípios e docente, os quais conjecturarão e persistirão por toda a vida adulta, permitindo que seus elementos se adoleçam em todos os aspectos, de forma incondicional.

A conversação dentre pais e filhos, o bate-papo, as experiências de costume, de amor e reverência, os valores, os princípios sociais são de suma estimação para o desenvolvimento da originalidade da atitude, como também na aprendizagem, condição para o desenvolvimento pessoal e profissional. A necessidade de descobrir caminhos que colaboram para a afinidade vivenciada ultimamente pelas escolas e famílias é presente, perante magnitude comparação que ambas encaram na edificação de apegos morais éticos no comportamento de jovens e adultos introduzidos na conjuntura escolar. Dessa forma é obrigação da família ser companheira, congregada a escola, e aos professores, para unidos proporcionarem um trabalho de inclusão e convivência nos temas catalogados ao ambiente escolar. Existem estudos a respeito do envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem na escola, que não é recente, requerer a corresponsabilidade estabelece reptos. Contudo a modificação e a expectativa de consistência entre família e escola necessitam ser impulsionada e estudada fixamente. Este combate se faz imprescindível para cooperar no processo de ensino-aprendizagem do educando, pois exclusivamente com a família interagindo com a escola é que apresentará além de uma boa formação, uma elaboração para adotar caracteres para enfrentar os enigmas que com certeza surgirão no transcorrer da existência.

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO FAMILIAR

Vivem-se, em constante processo de transformação e, nesse contexto, o fortalecimento de virtudes humanas é imprescindível às escolhas, para não seguirmos por caminhos que nos afastem de nossos verdadeiros ideais. Ao compreender que todo indivíduo organização, família, escola e comunidade têm papel vital a desempenhar, e que precisamos contribuir para a transformação dessa realidade, faz-se necessário um trabalho coletivo entre família e escola, reconhecendo-os como criadores de diferentes ambientes e papéis que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de fatores, dentre eles os cuidados e a educação dos filhos e alunos. Por isso é importante acolher as diferentes formas de organização da família e respeitar as opiniões dos pais sobre seus filhos estabelecendo uma parceria entre família e escola.

Evidentemente que se sabe que a família é a primeira instituição em que a criança descobre um espaço natural para o seu desenvolvimento no meio social. Incumbe salientar que os estabelecimentos de ensino de um modo geral escoltam o desenvolvimento social, coma família não tem sido dessemelhante, tem se transformado a cada momento da sua histórica, tanto em sua construção, função, modo de idealizar a aprendizagem, valores crenças e costumes. A importância da família a cada dia vem se modificando mais, a cada período histórico entusiasmo e continua entusiasmando nesta primeira criação. Não podemos nos ater exclusivamente a um modelo familiar, é indispensável compreende-la como uma criação com várias composições e papéis desiguais, ou seja, há famílias com laços de sangue e formada por laços afetuosos.

As famílias de modo geral, passam por momentos característicos e períodos do seu ciclo vital, sendo assim, [...]. “Juntas convivem em conflitos e problemas, agregados à educação e ao desenvolvimento dos filhos, as transformações que se brotam na atitudedo casal, ao que tem como ator principal determinado genitores ou ambos e o seu mundo fora da família (trabalho, relação, etc.), a acontecimentos tais como, porexemplos, separações, divórcios, etc.”. (SALVADOR. 1999 p. 158).

Portanto, é necessário, desde cedo, proporcionar as crianças possibilidades de reflexão e atitudes positivas acerca da sua própria identidade e das singularidades dos indivíduos e, dessa forma estimular as crianças a cultivar e a vivenciar valores, para que tenham uma boa interação com as pessoas e com o mundo em que vivem.

A família deve ser a primeira a educar os filhos, por isso, necessita zelar constantemente e diretamente por esse processo fundamental que é o desenvolvimento integral destes. É justamente na família que devem ser cultivados os valores como: afeto, respeito, autoestima, cooperação, amizade, responsabilidade, solidariedade, entre outros. A escola é parceira essencial da família na construção desses valores, pois colabora efetivamente para o crescimento intelectual, cultural, social, cognitivo, crítico, científico e espiritual, dos educandos.

Informações legais também acometem a função da família e dentre esses se localiza a Constituição Federal de 1988, que apresenta em seu Art. 227 o dever da família em proporcionar o cuidado, a proteção, a educação, e, dentre outros, o direito à vida. É extraordinário ressaltar que o dever da família é acentuado dentro da lei nacional, deste modo, cabe a ela desempenhar com seus desempenhos, dentre essas a obrigação de pais (responsáveis) em matricular seus filhos menores nas instituições escolares. A afinidade entre a instituição familiar e a instituição escolar sobrevém dentro dos aspectos de receber a tal papel.

Sabe-se que a escola e a família têm a função indispensável no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno. A função de cada instituição supracitada é dessemelhante, porém se integram.

Deste modo:

As práticas educacionais discordam quanto ao grau de autoridade que os pais desempenham sobre a conduta dos filhos. Essa estatura é categórica ao desenvolvimento da pessoa, desde que, mediante a orientação e domínio os outros desempenham, e aprendem a controlar e a regular o nosso comportamento de maneira independente (SALVADOR, 1999, p. 165).

Isso as vezes pode até trazer conflitos entre a escola e a família, sendo que a mesma sempre quer colocara a responsabilidade que é sua na escola, ou seja querendo que a escola seja o depósito dos seus filhos.

De acordo com Piaget 1984 e Vygotsky 1998 “a aprendizagem é resultado da interação entre os indivíduos, considerando-se a maturação biológica, a bagagem cultural. “Consequentemente”, existem contestações familiares que necessitam ser levadas em consideração quando se discute de aprendizagem escola, pois, esta é um método pessoal, particular que estar sujeito a múltiplos fatores, dentre estes: práticas educativas sem que se exerça um importante controle sobre o comportamento dos filhos, em que há uma forte cobrança de amadurecimento, em um ambiente pouco acessível em que a amizade é pouco manifestada. Essa pratica refleti o estilo dos pais designados imperiosos, que tendem a excitar nos filhos uma baixa autoestima e uma dependência abrasadora, escoltada de sentimento de tristeza e adversidade; práticas educacionais em que se desempenha pouca influência e há insuficiente exigência de amadurecimento, seguida de um ambiente comunicativo e com alta revelação de afeto.

Esses métodos técnicos refletem o estilo dos pais designados permissivos, e seus filhos costumam a ter baixa autoestima e insuficiente influência sobre si próprias, além de certa precocidade; práticas educacionais em que um alto grau de autoridade e de cobranças e amadurecimento combina-se com um ambiente bastante acessível e carinhoso. Essas práticas refletem a atitude dos pais nomeados democráticos. considera-se que defendem a autoestima dos filhos e que colabora a obtenção da autorregulação responsável (SALVADOR, 1999, p. 166).

Essa situação se vê muito nas famílias de extrema pobreza, que deixam os filhos menores e os maiores, trazendo aquela responsabilidade de um adulto para uma criança.

Vygotsky (2007; pag. 112) ratifica em suas pesquisas a inquietação em descobrir os fatores sociais e culturais que entusiasmam o desenvolvimento intelectual, em meio aos termos e opiniões destaca-se a interposição transportada por um adulto na ação de conquistada aprendizagem. A interferência é discutida por Vygotsky (2007; pag. 119) por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou consistir em, a criança necessita ser intercedida por um adulto para ampliar a sua autonomia, e, chegar-se, pouco a pouco, da etapa chamada de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) FONSECA, (1995; pag. 67). Ficando assim, o “espaço familiar e escolar fortes influenciadores no desenvolvimento intelectual que precisa da interferência do adulto, esteja no ambiente familiar ou escolar. ” O ser sentimental encontra-seem uma ação constante de socialização com meio no qual convive, a partir dos intercâmbios com os sujeitos a sua volta colocam-se afinidades afetuosas e sociais que irão orientar sua direção no processo histórico.

A família – responsabilidades/limites

A chegada do século XXI que era tão almejado pela humanidade. Havia aquela interrogação será que chegaremos a ele? Mas ele chegou a nós. As crianças que viveram a décadas anteriores são os homens do nosso presente, e questionamos suas posições entre a educação, saúde, a fé, a solidariedade e a família, sendo o papel desta ultimam o grande questionamento na sociedade atual. Como tem sido a estrutura familiar de hoje em dia? Que educação de base as crianças deste século estão tendo em casa, onde muitas famílias acreditam está a salva ou a remediar para sanar a dor dessas crianças abandonadas pelo limite?

Segundo Áries 1981 a família moderna, formada por pai, mãe e filhos, foi constituída a partir de distintas transformações do pensamento religioso e político, em que exclusivamente após três séculos passou a estimar o anseio da família, como também o anseio da infância. Até mesmo em metade do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura; vivia exposta a tudo o que os adultos compartilhavam; até mesmo os artistas da época simulavam as crianças com as mesmas alegorias dos adultos, distinguindo apenas a estatura. Porém, a partir do século XVIII a infância passa a conter um ambiente particular na sociedade contemporânea, começa-se a valorizar a figura da criança, como sendo uma etapa delicada e típica, que merecia cuidados especiais, na qual passariam a ser tratados como pessoas credoras de necessidades explicitam respeitantes à infância.

A Constituição Federal 1988 distingue a função que a família deve realiza na criação e educação de seus componentes. Art. 229. Os pais têm a obrigação de observar, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores tem a obrigação de ajudar e defender e cuidar dos pais na velhice, ausência ou doença (BRASIL, 2015; pag. 178). A Constituição do mesmo modo elenca a obrigação do Estado diante do processo educacional.

Acoplados à família e o Estado preenchem o papel de constituir comportamentos e valores culturais, a que entusiasma no novo convívio social do indivíduo. Por outro lado, o acompanhamento da vida escolar do aluno pela família, torna-se fator primordial para o seu desenvolvimento e sucesso acadêmico (BATISTA; MANTOVNI; NASCIMENTO, (2015; pag. 23).

Como referencial para dá mais sustentação às incumbências da instituição Familiar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA afirma tais compromissos: Art. 53. A criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da

definição das propostas educacionais. [...] Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002; pag. 66).

A escola, assim como a família, tem uma enorme parcela muito significativa no desenvolvimento do indivíduo, é nela que a criança vai adquirir saberes sistematicamente organizado em diferentes áreas. A instituição escolar que conhecemos hoje, dentro de um estado democrático, tem por incumbência atender a todos, sem discriminação de classe ou cor é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1999; pag. 33/34).

Reflexões sobre a relação escola e família a difícil arte de educar

Pela confiança que os pais têm que os filhos descobririam o próprio caminho, alguns abrem mão de seu domínio. Temem o título de “careta”, e creem que as crianças não podem ser bloqueadas nas suas reações para que se tornem adultos livres, sem traumas. Adultos esses que, quando crianças não contiveram limites, mostram-se perturbados, inseguros, impossibilitados de persistir e suportam muito mal com detrimientos e frustrações. Aprendem a manusear e mentir, como formato de obter aquilo que ambicionam. Oferecem problema em admitir responsabilidades, em conservar o que asseguram.

Com o passar dos anos, a família deixou de ser o único estabelecimento de amparo a criança, e a partir daí a escola passou a receber o papel de educar e resguardar a criança de acordo com suas necessidades. Equivalendo, portanto, a incumbência apresentada ao professor no espaço escolar se expande e se apresenta de forma cada vez mais desafiadora. O que se compreende é que.

[...] no período presente o professor não pode assegurar que a sua tarefa escolar se restringe apenas ao domínio cognitivo. Além de ter conhecimento da matéria que leciona, pede-se que o educador torne-se facilitador da aprendizagem, pedagogo com eficácia, organizando o seu trabalho em grupo, a qual, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos educandos, da relação social e da educação sexual etc.: a tudo isso pode adicionar a atenção aos educandos especiais agregados à sala de aula (ESTEVE, 1995, p. 100).

Sabe-se que a escola tem o desempenho de socializar os participantes, Meksenas 1990, enfatiza que a escola introduzida em um contexto capitalista também exerce a função de segregação das pessoas, pois como tem por desígnio a representação social, acaba por dividir o

ensino em conjuntos sociais, perpetuando a marginalização das pessoas. E por isso, a escolarização se divide em dois fatos distintos, de um lado o ensino dedicado à classe predominante, do outro e o ensino destinado à classe proletária. Diante de tudo isso sabe-se, que o processo de escolarização ou de ensino é desigual para cada uma das camadas sociais, embora o sistema de ideias tente mostrar que é o mesmo. A sociedade empresarial recebe uma escolarização (ensino) que lhe consente obter os conhecimentos necessários para o seu aprendizado como uma classe administrada. Já classe trabalhadora passa por uma rede de escolarização (ensino) que lhe permite apenas desempenhar um trabalho de fazer obedecer dentro de sua condição de classe governada (MEKSENAS, 1990, p. 136).

No processo educacional dos filhos, o grande desafio é aprender a focar nas dificuldades, sem ataca a personalidade do filho, equilibrando atividade e consistência. Condutas indesejadas precisam ser desestimuladas, nas as emoções que não podem ser contidas, julgando a ação sem repreender os anseios. Se no passado os anseios eram observados como avaliação sobre a fragilidade emocional, hoje não se pode recusar que homens e mulheres, independentemente do sexo, idade ou posição socioeconômica experimentam exaltação, receio e afeição. Já os pais não fogem deste princípio, e nem consecutivamente sabem lidar de forma afetuosa com os sentimentos. Compensar afeição e limite parece ser o maior dos desafios.

Os aspectos legais sobre a responsabilidade da família na educação formal e os filhos do descasamento.

Pode ser afirmado que no Brasil, a família atravessou por diversas transformações, desde a colonização escravista, que predominou até o século XIX, até as mudanças trazidas pela modernidade e pelo desenvolvimento industrial. Kaloustian (1998; pag. 123). Ao estabelece um estudo metódico pertinente a esta temática abordando à família como sendo a instituição inteiramente ligada à proteção incondicional da criança e do adolescente, já que será a parte das afinidades familiares que o indivíduo começará sua coexistência social e cultural no seio da sociedade.

Há exemplos de que filhos de pais afastados sofrem mais, e têm menor rentabilidade escolar, mais problemas emocionais e auto-estima mais baixa que os filhos de casais que continuam juntos. Têm casos em que as crianças sentem-se melhor com o afastamento dos pais. No período da separação há certo trauma porque nenhum filho quer ver os pais divorciados ou separados. Porém, com o passar do tempo essas crianças ganha conhecimentos e sentimentos fundamentais, nem sempre vivenciados por outras. A psicologia, terapeuta de família e de casais do Rio de Janeiro, Maria Cristina Milanez Werner (1998; pag. 123) doutora em saúde mental e vice-presidente da Associação de Terapia do Rio de Janeiro, define

que muitas crianças se sentem aliviadas com o afastamento dos pais. Entretanto isso não impede que elas sintam-se frustradas de não terem pai e mãe unidos. Segundo Laurene Johnson (1999; pag. 23) em seu livro *DIVORCIO: E OS FILHOS?* Ainda que pais e semelhantes forem cooperativos e der um total apoio à criança, ainda o trauma do divórcio comprometerá seu comportamento na escola. Os filhos de pais divorciados geralmente enfraquecem o desenvolvimento e rendimento escolar. A falta de estrutura em casa e as inquietações com a precariedade financeira implicam em uma inconstância emocional que leva aos problemas em sala de aula. Estes fatores, acrescidos do estresse emocional dos pais, atrapalham a criança em manter seus pensamentos retrogradados para o ambiente escolar.

Para Kaloustian (1998, pag. 12) a condição familiar pode ser distinguida por problemas sociais de temperamento diferentes, tais como atentados habituais aos direitos humanos, opressão e abuso, barreiras, econômicas, sociais e culturais ao desenvolvimento incondicional de seus componentes. É aí, que se deve ter um novo olhar não exclusivamente aos fatores intra-familiar, mas também aos condicionantes que se deparam em torno do ambiente familiar, tais como as políticas sócias do país.

É na escola, que os conteúdos curriculares garantem a instrução e aprendizagem de conhecimentos, havendo uma ansiedade central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os desígnios, conteúdos e procedimentos se individualizam, fomentando o processo de socialização, o amparo, as condições fundamentais de sobrevivência e o desenvolvimento de seus componentes no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN, POLONIA, 2007, p. 22).

No momento em que a família não desempenha suas funções fundamentais, logo, irá gerar problemas suplementares que acarretarão no desenvolvimento do indivíduo que ali frequenta com os demais componentes. E assim, justifica-se a importância de uma boa estruturação familiar, bem como as afinidades saudáveis desse estabelecimento com demais segmentos sociais, priorizando neste processo a instituição escolar com a parceria da família.

Por tanto, apesar de a família ser a protagonista do desenvolvimento social do indivíduo, a sociedade bem como o Estado também são membros extraordinários no processo educacional do ser humano, já que elas intervêm direta e indiretamente no convívio social do indivíduo, estabelecendo ao lado dos familiares comportamentos e valores culturais. Com a elaboração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 13 de julho de 1990, a sugestão recente na Constituição Federal foi avigorada, o que pode ser averiguado nos subsequentes artigos: Art. 4º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público garantir, com incondicional prioridade, a concretização dos direitos relativos à vida, à alimentação,

à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à coexistência familiar e comunitária[..].

A família e escola no processo de formação integral do cidadão

Sabe-se que a família não é exclusivamente o único conjunto em que a criança tem propriedade de conhecer, sentir e experimentar, mais sim de ampliar seu conhecimento como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento tanto educacional como social. Evidentemente que a escola também tem sua parcela de apoio no desenvolvimento do indivíduo (aluno) (ECA, 2007, p. 29) É nesse aspecto, que as duas instituições acabam por perturbarem o papel que cada uma deve desempenhar na educação das crianças, Varani e Silva (2010, p. 515) sugere que as modificações sobrevindas nas famílias e na escola ocultaram as pertencas específicas de cada uma delas. Ao longo da história do processo educacional e sua modernização, vários fatores contribuíram para o aperto entre as afinidades da família com a escola. No entanto, foi a partir do nascimento das indústrias na trajetória entre os séculos XVIII e XIX, que tal conecta se reforçou ainda mais. Segundo Duarte (2000; pag. 44) a introdução das mulheres no mercado de trabalho entusiasmou de forma direta a criação (construção) de novas instituições escolares (ensino), o que ocasionou em um distanciamento familiar, já que a mãe permanecia longe do filho durante uma parcela expressiva da vida.

Podemos citar como funções principais da família: função sexual, reprodutiva, econômica e educacional. [...] A função educacional é responsável pela transmissão, a criança, dos valores e padrões culturais da sociedade. A família é a primeira agência que socializa a criança (OLIVEIRA, 2003, p. 65).

RESULTADO DE DISCUSSÃO

Por sua vez educação familiar se acrescenta nas demais instituições das quais o indivíduo compartilha ao longo de sua vida e, sendo assim, a família se torna fonte segura de conhecimento social e atitudinais, tendo como intenção educar seus filhos. Oliveira (2010, p. 65) menciona a escola como sendo a instituição que completa o trabalho que foi principiado no seio familiar, a qual terá como obrigação desenvolver os aspectos educativos pedagógicos

do indivíduo, sendo de grande estimação o entendimento família-escola no cumprimento das tarefas educativas.

Dentre os contextos a família sempre é o primeiro ambiente em que a criança criará seus vínculos de relacionamentos, e a partir de tais relações o ser cria seus modelos de aprendizagem como também terá seus primeiros conhecimentos acerca do mundo a sua volta, criando noções básicas que influenciam na sua

vida escolar. Dessa forma, a família se torna importante instrumento na formação afetiva do ser, como também potencializadora do trabalho que a escola realizará no desenvolvimento da criança, participando ativamente do processo educativo do aluno (SOUZA, JOSÉ FILHO, (2008; pag. 78). Ao mesmo tempo em que desempenha uma função positiva a família não pode e nem deve influenciar de forma negativa na vida da criança, em que o distanciamento da família pode provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação.

Evidentemente que há várias relações que escola e família realizam no desenvolvimento do indivíduo, em que a família é cenário, como a principal instituição de obtenção de valores e cultura, que organiza o indivíduo para as demais afinidades que irá constituir em seguida, como foi citado antes. A partir de hipótese, a escola, ao lado da família, detém distintas pertinências na formação integral do indivíduo, tal como: Uma de suas empreitadas mais extraordinárias, mesmo que complicada de ser “praticada”, é preparar tanto o aluno quanto o professor e os pais para viverem e ultrapassarem as dificuldades em um mundo de transformações rápidas e de conflitos interpessoais, cooperando para o processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Sendo assim, a escola tem sua função de fazer com que o indivíduo venha a ser capaz de resolver as diversas situações, de modo a desenvolver suas habilidades e competências para a aquisição dos variados conhecimentos, transpassando à mera aquisição de conteúdos programados, mas que leve em consideração a formação de um ser crítico e reflexivo, que saiba relacionar sua historicidade com o saber construído no decorrer de sua trajetória escolar.

Dessen e Polônia (2005; pag. 78) ressaltam que a escola deve conhecer e valorizar a importância da participação da família no ambiente escolar e no desenvolvimento do educando, de modo a auxiliá-la no programa de suas funções em relação à educação, e a evolução e desenvolvimento dos filhos; sendo assim, adequar, por conseguinte, a alteração da sociedade. Dessa forma, o trabalho concretizado em conjunto pelas duas instituições, a familiar e a escolar, que faz com que tenha um progresso tanto no desenvolvimento escolar do educando, quanto em suas afinidades em outros ambientes sociais, tais como o âmbito familiar.

Esses fatores terão muitos benefícios a todas as pessoas envolvidas no sistema escolar. A participação da família, e dos pais pode ser ainda maior, pois existem Conselhos de classes, Associação de Pais e Mestre e muitos outros projetos, eventos, festas e atividades em que os pais podem estar inseridos. Os pais precisam dar suportes necessários para que a escola possa fazer a sua parte e deixar a sociedade, de uma maneira geral, satisfeita com os resultados alcançados com essa parceria.

A família e sua participação na educação escolar

As parcerias entre familiares e estabelecimentos de ensino sejam a educação formal ou a técnica, é consolidada quando ambas as partes estão conectadas em uma única finalidade, que é formar cidadãos conscientes da sociedade em que residem, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro melhor. A família pode e deve participar de várias atitudes na vida educativa do estudante, segundo Freitas, eles devem acompanhar tarefas e trabalhos escolares, conferir se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, instituir horários de estudo, informa-se sobre disciplinas e provas, entre outras.

Têm vários padrões de famílias, não permanece exclusivamente apenas um tipo de família na sociedade brasileira, mas têm singularidades entre elas. É presumível assegurar que cada família há sua identidade e estão em invariável evolução, formadas com a finalidade básica de promover a estabilidade de seus complementares. Com o nascimento da tecnologia, não exclusivamente só as máquinas foram transformadas, a sociedade também passa por modificações no estilo de vida e nas semelhanças que colocam para os idênticos. O planeta imaginário (virtual) que é a nova maneira de intercâmbio e relacionamento entre as pessoas, em questão de segundo há o processo e entendimento com outros indivíduos que estão a milhares de quilômetros de distância, ocupando o tempo que antes poderia ser aproveitado com uma conversa ou atividades que poderiam interagir e unir os componentes da família.

Em analogia às probabilidades da família com afinidade à escola com seus filhos encontram-se diferentes opiniões de que o estabelecimento escolar aperfeiçoa o filho naquilo que a família não se julga competente e que ele seja organizado para alcançar êxito profissional e financeiro. A família não é o excepcional caminho pelo qual se pode discutir a demanda da socialização, mas é, sem hesita, um recinto excepcional, uma vez que este pretende a ser o primeiro grupo culpado pela empreitada de socialização. A família compõe uma das interferências entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aparência ideológica influente na sociedade, como imaginação, ainda, em outros grupos os exemplares de afinidade instituídos e recriados dentro do próprio grupo.

A formação dos educadores quanto aos valores éticos e o desenvolvimento moral como também padrões de comportamentos muitas vezes é questionado pela família como responsabilidade apenas da escola, segundo Di Santo, (1989; pag. 67) em seu artigo Família e Escola: uma relação de ajuda enfatiza que atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos inserindo-os na sociedade. Carece haver um aperto das relações entre família e escola em busca de uma qualificação com mais propriedade, evitando uma confusa mudança de responsabilidades entre ambas as

partes para aproximar a um denominador comum que é o desenvolvimento saudável do estudante. O primeiro passo positivo entre a escola e a comunidade é, sem dúvida, a informação da própria comunidade por parte da escola. Para um estimável efeito desta analogia, seria imprescindível toda a sociedade escolar, não exclusivamente educador ou gestores, analisar instrumentos que promovessem o relacionamento entre as partes, favorecendo uma afinidade de confiança e respeito para com os envolvidos.

Uma das fundamentais funções da escola é buscar uma aproximação com as famílias de seus educando, pois enquanto instituição pode solicitar atividades como: intercâmbio e apoio com vários profissionais como psicólogos, fazer visitas aos familiares, reuniões de pais e docente com maior assiduidade, bem como a concretização de trabalhos técnicos com a participação dos familiares para que estes possam reconhecer os conteúdos que seus filhos estão desenvolvendo nas diferentes atividades curriculares, proporcionando transação entre escola, família, e professores.

Escolas sem conflitos parceria com os pais

Cerca de dois séculos, a família e a escola existiram umas verdadeiras luas de mel. A escola raciocinava junto com os pais. O que a escola produzia ou assegurava, seria por meio de tarefas, pertinências e até mesmo de aprovações, era apoiada e confirmada pela família. Desse modo, crianças e jovens experimentavam, nas figuras de autoridade que as abraçavam e encaminhavam conexão e semelhança. Por isso que o domínio educacional dessas duas instituições se alicerçava e alimentava-se reciprocamente. Com isso, as novas famílias contraíram seus valores e seus conhecimentos intelectivos e morais sem maiores dificuldades.

Consequentemente escola se sente também amedrontada, insegura, com sua autoestima pulsada. O mais comum é os pais tomarem duas maneiras. A primeira, de receio: parte deles parece ter embananado completamente a fé no trabalho docente. Vaia escola protestar, reclamar e chantagear por algum motivo, acreditando consecutivamente que a escola errou ou não atuou adequadamente com seus filhos: ora é o professor tal que transpôs muito trabalho, deixando as crianças assoberbadas; ora é o professor que não transpõe tarefa satisfatória, cobrando para as crianças tempo exagerado para a rua, para o parque, para a TV, internet e etc.

São várias as atitudes que nada contribuem para o crescimento intelectual e afetivo das crianças. No entanto são as formas de agir que ocorrem com bastante frequência, criando uma amargura crescente por parte dos docentes ao perceber que não são mais vistos com o mesmo gênero e grau de confiabilidade e

como parceiros ideais de outrora. No entanto, os pais também se sentem a cada dia mais inseguros quanto ao que esperar e como agir em relação à escola dos filhos, agregando mais um fator dentre as tensões diárias que incrementam os pais modernos.

Tânia Zagury (2015; pag. 121) em seu livro *Escola sem Conflito*, cita que dependendo da forma que os pais agem eles podem colaborar ou interromper os objetivos da escola. Em sã consciência, nenhum pai saudável age visando a ser um empecilho ao bom resultado escolar. Ocorre que às vezes, inconscientemente, pensando estar agindo da melhor forma, pode-se, de fato, estar causando problemas ao filho. As formas mais comuns são; superproteção dos pais; acreditar no filho sem que antes ouça alguém da escola; acreditar no filho sem que antes ouça alguém da escola; interferir nos problemas normais da vida e convivência do aluno com a escola sem deixar que o aluno lute por seus direitos; os pais ficam muito mobilizados emocionalmente quando seus filhos contam algo. É bem verdade que todos desejam um mundo para os filhos, mas precisam começar dando os próprios exemplos. Isso só se faz na prática, exercendo a cidadania, regulando a vida e atitudes que exigem que os outros utilizem. Ações como essas, ajudarão aos filhos a pensarem que faça o que fizer, podem errar à vontade sem se responsabilizar por nada, que pai e mãe apareçam para tirá-lo da encrenca.

A escola como instituição necessária para a transformação

Muitas vezes a escola tem buscado o dialogar mais do que as famílias, criando vínculo de aproximação as pessoas entre si e delas com a escola. Os embates nos fins de semanas acabam congregando um tom de naturalidade que ajuda as pessoas a redefinirem no trabalho do dia-a-dia os papéis rigidamente definitivos pela burocracia do sistema. Pode-se destacar que, até o fim da Segunda Guerra Mundial, preponderou no cenário brasileiro e mundial um modelo de escola de convergências requintadas diferenciados pelo problema de acesso e de trajeto em seu interior. Assim sendo um modelo fechado e, em muitos aspectos, parecidos aos manicômios e presídios, principais modelos totais de ajuste das pessoas a um modelo de corporação. No começo dos anos 50, a escola de educação básica foi balançada por pleitos antes não recentes com tão grande magnitude, a escola passa a ser democratizada. A escola até então privada a uma elite, apresenta uma abertura a todos os preocupados porque o acesso à escola passou a ser o primeiro identificador de uma sociedade democrática.

Segundo Libaneo (2000, pag. 9) “Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas.” Entretanto a escola tem um

desempenho insubstituível quando se controverte a preparação das novas gerações para o enfrentamento das cobranças postas pela sociedade contemporânea ou pós-industrial, como falamos outros. Por sua vez, o fortalecimento das batalhas sociais, a aquisição da cidadania, depende de desenvolver, cada vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de expandir, cada vez mais, o número de pessoas que possam compartilhar das determinações primordiais que dizem importância aos seus empenhos. A escola tem, pois, a obrigação de amortizar a distância entre a ciência cada vez mais complicada e a cultura de base determinada no cotidiano, e a aprovionada pela escolarização. Confinante a isso tem, também, o acordo de classes de apreensão e assimilação crítica do fato.

No processo educacional, a escola consecutivamente teve um papel essencial, e hoje, além do desempenho de ensinar para a cidadania e para o trabalho, tem também que sofrer os valores constitucionais para a vida do sujeito, sendo que esse desempenho também deveria ser de obrigação familiar. Com o transpor do tempo, foram sendo conferidos mais desempenhos às escolas, presentemente, aos métodos educativos podem ser definitivas como o conjunto de atividades sociais por meio das quais os grupos humanos auxiliam seus componentes a assimilar os conhecimentos preparados culturalmente a se modificam em agentes de criação cultural. Preenche um papel chave na aceção dos caminhos do adiantamento particular, promovendo-o, orientando e dando-lhe conteúdo. O desenvolvimento escolar recebe grande extensão da sociedade, mas nem consecutivamente comunica-se e dá apoio à educação, o que se torna muito difícil a condição da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As semelhanças instituídas entre escola e família ao alongado da história consecutivamente vem sendo pesquisada como um ambiente admirável no campo educativo, já que os dois estabelecimentos são os fundamentais culpados pelo desenvolvimento incondicional do indivíduo.

Levando-se em importância esses feitos entende-se que, a família e escola são estabelecimentos delicados, no entanto é essencial que estas se discorram para requerer o ensino/aprendizagem do aluno.

Como elenco para que o aluno apresente um bom adiantamento depende, sobretudo da influência mútua dos dois estabelecimentos, ou seja, escola e família. Dessa forma aprovará a agudeza da escola em investigar a transformação do aluno na aceção comportamental e na aprendizagem, se estiver passando em seu domicílio por um período de intranquilidade, com fiúza meditará dentro da escola, e é neste período que a escola precisará atuar para promover um adequado contorno transformando em um espaço que favoreça seu acréscimo, mas para isto suceder faz-se imprescindível o intercâmbio da família e escola, e esta atuação apresentará êxito se a escola reconhecer a criança que ela tem em suas classificações.

Sendo de tal modo, compete aos dois estabelecimentos auxiliar o indivíduo na ação de incremento, tornando um ambiente saudável, alavancado de incentivos a próprias afinidades, pretende a fazer com que o aprendizado da criança seja prosaico. Desse feitio, escola e família precisam constituir semelhanças de cooperação, em que a família possa atuar como idealizador do trabalho concretizado pela escola, de forma a estimular, escutar e auxiliar a criança em seu incremento, ao mesmo período em que a escola desempenhe um método pedagógico que colabore no desenvolvimento do ser admoesto e reflexivo, e que aprecie o conhecimento funcional dos pais na ação educacional, colaborando assim, para a constituição de uma sociedade transformadora.

No processo educacional, a escola sucessivamente tem um papel essencial, e hoje além de doutrinar para a cidadania e para o trabalho, têm também a culpabilidade de atravessar os valores constitucionais para a vida do indivíduo, sendo que esse desempenho necessitaria ser uma ação da família que muitas ocasiões não estão anexos na aprendizagem e desenvolvimento dos filhos, a contribuição da família aos trabalhos adolecidos com os educando consistir em um aliado extraordinário para o bom êxito na edificação do conhecimento. Conclui-se então que a afinidade escola e família designam obrigação, forja contexturas de inter-relações, reporta ligação éticas oferecendo novos sentidos e abrindo novos horizontes para um desenvolvimento no método pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Julio Gomes. **Como se faz Escola Aberta?** São Paulo: Paulus, 2005.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 02. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BATISTA, E. C.; MANTOVANI, L. K. S.; NASCIMENTO, A. B. **Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar**. Debates em Educação, v. 7, n. 13, 2015. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2018.
- BOM SUCESSO, Edina de Paula, **Afeto de Limite: uma vida melhor para pais e filhos**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 1999.
- BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394 de 20 e 3 dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Introdução vol. 3. Brasília: MEC, 1998.
- DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2005). **As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança**. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Scielo 2007.
- DUARTE, N., (2000). Vigotskie o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-

modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

ESTEVE, Julia Maria. **Mudanças sociais e função do docente.** In: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Porto: Ed. Porto, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2. Ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

JOHNSON, Laurene. Divorcio: e os filhos?: seus filhos podem sobreviver aos efeitos do divorcio/ Laurene Johnson, Goefglyn Rosenfeld; tradução: Maria Beatriz Monteiro. \u2013 São Paulo: Maltese-Norma, 1999.

KALOUSTIAN, SÍLVIO MANOUG. **Família brasileira, a base de tudo.** 03.ed. São Paulo: Calçadense, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos, **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente** / José Carlos Libâneo, 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia.** São Paulo: 2 ed. Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos em métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA. Antônio Almeida de Oliveira. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

SALVADOR, C. C. et al. (org.). **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional.** Revista Iberoamericana de Educación. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNER, Maria Cristina Milanez. **Famílias e situações de ofensa sexual.** IN: Manual de Terapia Familiar. Luiz Carlos Osório e Maria Elisabeth Pascoal do Valle (org.) 2013 Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma: construindo cidadãos.** 91. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LEI DE CONSERVAÇÃO DE MASSAS: ESTUDO DESENVOLVIDO ATRAVÉS DA METODOLOGIA 3MP

Matheus Souza Bortolotto¹, Marcia Garcez de Ávila², Janaína Viário Carneiro³, Franciele Braz de
Oliveira Coelho⁴

RESUMO

Este relato de experiência refere-se à aula de Ciências aplicada no nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Argeny de Oliveira Jardim do município de Dom Pedrito - RS e teve como conteúdo a Lei de Conservação de Massas. A metodologia adotada para organização do planejamento das aulas foi a dos Três Momentos Pedagógicos, a fim de apresentar uma aula com metodologia que propicie participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Com isso, observou-se como principais resultados: maior interesse dos alunos com o conteúdo; a contextualização com assuntos contemporâneos; a participação voluntária por parte dos alunos com o acadêmico residente.

Palavras-chave: Ciências, Residência Pedagógica, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas a partir da aula de Ciências, executada para o nono ano do Ensino Fundamental na EMEF Argeny de Oliveira Jardim, localizada no município de Dom Pedrito-RS. A regência compõe uma das atividades previstas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade contribuir com a formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2022). O PRP (Edição 2022) prevê o cumprimento das 408 horas de atividade por módulos (I, II e III), das quais cada módulo contempla 136h. Destas, 34h são para o desenvolvimento da regência, 18h de planejamento de aula, 40h distribuídas entre preparação do grupo de residentes e estudos relacionados a temas definidos e ainda 44h de socialização e relatório das atividades realizadas. O PRP incentiva a formação inicial de acadêmicos de licenciaturas a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.

¹ Universidade Federal do Pampa – Unipampa, licenciando em Ciências da Natureza Licenciatura, bolsista PRP-CAPES.

² Escola Municipal de Ensino Fundamental Argeny de Oliveira Jardim – preceptora PRP-CAPES.

³ Universidade Federal do Pampa – Unipampa, professora orientadora PRP- CAPES.

⁴ Universidade Federal do Pampa – Unipampa, professora colaboradora PRP-CAPES.

Em relação a temática da aula, o desafio foi de planejar aulas que proporcionassem conhecimento à turma, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para embasar os objetivos propostos. Com isso, no que se refere a especificação do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental, a BNCC prevê:

[...] a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebe-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BRASIL, 2017, p. 343).

No que tange à Unidade Temática “Matéria e Energia”, ao Objeto de conhecimento e as Habilidades, foram organizadas conforme Quadro 01, e seguindo esta proposta foram elaboradas as atividades voltadas ao tema.

Quadro 01: Unidades Temáticas da BNCC observadas para o tema em questão.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Matéria e Energia	Aspectos quantitativos das das transformações químicas; Estrutura da matéria; Radiações e suas aplicações na saúde.	(EF09CI01) Investigar as mudanças de no estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.

Fonte: BRASIL, 2017.

O conteúdo abordado foi da Lei da Conservação das Massas (Lavoisier) que está relacionado com as reações químicas e os diversos comportamentos da matéria.

DESENVOLVIMENTO

A aula relatada, desenvolvida em turma do nono ano do Ensino Fundamental, seguiu os conceitos da metodologia Três Momentos Pedagógicos (3MP), proposto por Delizoicov e Angotti (1990) e também investigada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), durante o processo de formação de professores na região de Guiné-Bissau, originada da variação da concepção de Paulo Freire (1987), para um contexto de educação mais formal, que prioriza uma educação dialógica, na qual o professor tem o papel de mediar uma conexão entre o que aluno estuda cientificamente em sala de aula com a realidade de seu cotidiano.

Neste sentido, Moreira (2014, p. 4) indica que na educação dialogada “[...] estudar requer apropriação da significação dos conteúdos, a busca de relações entre os conteúdos e entre eles e aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento. Requer também que o educando se assuma como sujeito do ato de estudar e adote uma postura crítica e sistemática”. E assim, consequentemente “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47). Nessa perspectiva, Delizoicov & Angotti (1990) caracterizam a metodologia 3MP em três distintas etapas: Problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Com o objetivo de desenvolver o conteúdo da Lei da Conservação das Massas (Lavoisier) com ênfase na abordagem em temas contemporâneos, tais como, a “Fabricação de diamantes com cinzas Humanas” e, através de uma atividade prática experimental, identificar a diferença entre um sistema fechado e sistema aberto, foi organizado o planejamento das atividades aliado aos 3MP, sistematizado no Quadro 02.

Quadro 02: Síntese das etapas desenvolvidas com a metodologia 3MP para o estudo da Lei de Conservação de Massas

ETAPA	TEM PO	ATIVIDADE
Problematização Inicial	1h/a	Inicialmente os alunos foram questionados sobre algumas questões referente ao tema da aula; O intuito foi instigá-los a desenvolver hipóteses e os seus próprios argumentos; Como a palavra conservar significa “manter-se”, esta lei significa que a massa se mantém igual (antes e depois de algum acontecimento).
Organização do Conhecimento	1h/a	Apresentação dos conceitos relacionados aos temas; Através da tela interativa apresentar conteúdo sobre a fabricação de diamantes através da cinza humana; Resolver atividades comparando as reações químicas em sistema fechado e sistema aberto.
Aplicação do conhecimento	1h/a	Mão na massa: realizar experimento com carbonato de cálcio em pó e solução de ácido clorídrico.

Fonte: Autores, 2023.

O detalhamento de cada etapa elaborada a partir da metodologia proposta, é descrito a seguir:

1º Momento Pedagógico: Problematização Inicial

No primeiro momento os alunos receberam questionamentos diagnósticos com o intuito de instigá-los ao estudo do tema e verificação do professor, acadêmico residente, dos seus conhecimentos prévios sobre os conceitos a serem estudados.

Os questionamentos ocorreram através de diálogo e as questões envolvidas foram:

- *O que você entende por Lei de Conservação de Massas?*
- *O que é uma lei científica? É a mesma coisa que Teoria?*
- *O que significa conservação?*

As discussões ocorreram entre os pares, colocando seus pontos de vista sobre as questões apresentadas. Assim, a problematização inicial, foi um momento relevante para que os estudantes apresentassem seus conhecimentos ao grupo, mesmo que algumas colocações fossem consideradas por alguns, como fora do contexto.

2º Momento Pedagógico: Organização do conhecimento

Na sequência, foram expostos alguns conceitos teóricos referentes ao tema e uma notícia sobre a fabricação de diamantes com cinzas humanas¹. Com esta curiosidade, foi possível abordar a relação entre reações químicas com sistema fechado e sistema aberto.

Após a leitura da notícia, os alunos foram questionados:

¹ <https://forbes.com.br/forbes-tech/2021/04/conheca-o-laboratorio-brasileiro-que-transforma-cinzas-em-diamantes/>.

- *Sabiam que é possível fabricar diamantes de cinzas humanas?*
- *O que é o diamante? Como ele se forma na natureza?*

Este momento proporcionou curiosidade e entusiasmo nos estudantes, fazendo com que estes, novamente discutissem o tema, porém, argumentando sobre suas ideias em relação ao diamante e como este se encontra na natureza.

3º Momento Pedagógico: Aplicação do conhecimento

Os alunos puderam, através de uma atividade prática experimental, diferenciar uma reação química de sistema fechado e sistema aberto, e assim entender na prática a Lei de Conservação de Massas, uma vez que uma reação em sistema fechado conserva a sua massa em relação a do sistema aberto, conforme conclusão de Lavoisier, em 1774. Neste sentido, Santos (2015, p. 73) aponta em relação a esta Lei que “[...] em um sistema fechado, quando duas ou mais substâncias reagem entre si, a massa total dos produtos é igual à soma das massas das substâncias reagentes”.

Para a atividade experimental foram utilizadas medidas meramente ilustrativas e elaboradas pelo acadêmico residente, conforme apresentadas na Tabela 01.

Tabela 01: Material para a atividade prática.

SISTEMA	T	M	MASSA	MASSA
	ESTE	ASSA INICIAL	FINAL (frasco fechado)	FINAL (frasco aberto)

CARBONAT O DE CÁLCIO EM PÓ	1	18 0g	180g	178g
+	2	20 0g	200g	198g
SOLUÇÃO DE ÁCIDO ACÉTICO (Vinagre)	3	20 2g	202g	200g

Fonte: Autores, 2023.

Com o intuito de envolvê-los no processo, foi solicitada a participação de um estudante na realização da atividade prática experimental (Figura 02).

Figura 02: Aluno realizando a atividade de experimentação.



Fonte: Arquivo dos Autores (2023).

Ao finalizar a atividade prática experimental ocorreu um momento para debate sobre as determinadas questões:

- *Para onde foi o restante da massa?*
- *O que aconteceu?*

E para o processo de finalização da atividade envolta ao tema proposto, foi solicitado, aos estudantes, considerações, tais como:

- *A diferença entre uma reação de sistema fechado e um sistema aberto;*
- *Após analisar os dados sobre massas dos reagentes e produtos, defina a Lei de Conservação de Massas.*

Os estudantes apontaram a estas questões de finalização das atividades, que compreenderam as diferentes reações que ocorreram. Outro relato da grande maioria dos estudantes, foi a importância do desenvolvimento da atividade experimental, uma vez que puderam observar na prática o conteúdo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação da metodologia dos 3MP foi possível realizar uma proposta inovadora para a abordagem do conteúdo de Conservação de Massa. Ficou evidente que esta metodologia favoreceu o diálogo e a dinâmica da abordagem do conteúdo, que normalmente é apresentado em um formato superficial e com pouca relevância, sendo que com esta abordagem, foi possível identificar conhecimentos iniciais dos estudantes em relação ao tema.

O diálogo e a problematização propiciaram, aos alunos, um questionamento crítico a respeito da Lei de Conservação de Massa a fim de relacioná-la com o cotidiano de cada um. Logo, optar por um método de aula expositiva e dialogada foi de total importância para o desenvolvimento do conteúdo.

Constatou-se que atividades planejadas e que contenham cunho experimental proporcionam entusiasmo e participação ativa dos estudantes no processo de ensino, o que caracteriza uma aprendizagem prazerosa e construtiva, estabelecendo um conjunto de informações que organiza todo o conhecimento do aluno.

Também, cabe ressaltar, a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do acadêmico de licenciatura, uma vez que, proporciona a este o contato direto com o ambiente escolar, tornando um sujeito crítico e responsável pela formação de novos sujeitos, também críticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Fev .2023.

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, p. 21, 2005.

MOREIRA, M. A. Grandes desafios para o ensino da física na educação Contemporânea. Ciclo de palestras dos 50 Anos do Instituto de Física da UFRJ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
<https://www.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2014_Moreira_DesafiosEnsinoFisica.pdf>.
Acesso em: 22 fev. 2023.

SANTOS, A. F.. **Lavoisier nos livros didáticos**: uma Análise à Luz da História da Ciência. 2015.

AGRADECIMENTO

À CAPES pelo fomento ao Programa de Residência Pedagógica da Unipampa-*Campus* Dom Pedrito.

MODELOS DE PROPAGAÇÃO INDOOR

José Gleisson da Costa Germano¹, José Wally Mendonça Menezes²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar modelos de propagação indoor, numa perspectiva de contribuir no ensino desse assunto em cursos da área de Telecomunicações. Modelos de propagação na área de Telecomunicações fazem alusões a modelagens científicas pautadas, grosso modo, em Física e em Matemática, seja determinística, seja probabilística, no sentido de fomentar e otimizar com um nível de robustez científica e tecnológica os processos de envio, transmissão, recepção de sinais, mensagens, informações, dados, voz, imagens etc., de maneira que venha corroborar com a prática científico - tecnológica numa perspectiva de obter uma melhor compreensão, explicação e eventual manipulação ou possível previsão, com o intuito de aumentar a precisão em prol de redes e sistemas de comunicações plausíveis que sejam confiáveis e viáveis ao uso humano.

Palavras-chave: modelos de propagação, perdas de partição, propagação indoor.

INTRODUÇÃO

Modelos de propagação na área de Telecomunicações fazem alusões a modelagens científicas pautadas, grosso modo, em Física e numa Matemática, seja determinística, seja probabilística, no sentido de fomentar e otimizar com um nível de robustez científica e tecnológica os processos de envio, transmissão, recepção de sinais, mensagens, informações, dados, voz, imagens etc., de maneira que venha corroborar com a prática científico - tecnológica numa perspectiva de obter uma melhor compreensão, explicação e eventual manipulação ou possível previsão, com o intuito de aumentar a precisão em prol de redes e sistemas de comunicações plausíveis que sejam confiáveis e viáveis ao uso humano.

Existem diversos tipos de modelos de propagação, modelos que são empíricos e outros não, sejam com canais de sistemas com fios, estacionários e previsíveis, sejam redes sem fio, redes *indoor*, redes *outdoor*, de canais de rádio que são bastante aleatórios e cuja análise apresenta-se de forma, diga-se de passagem, não tão fácil.

O presente trabalho procura contribuir com o ensino de alguns modelos de propagação *indoor*, em especial acerca da propagação de rádio móvel, tendo em vista sua relevância. Ressalte-se que o termo *indoor* é de origem inglesa e em Língua Portuguesa significa interior. Assim, este trabalho concatena-se

¹ Doutorando em Ensino, com ênfase em Ensino de Ciências, Matemática e Engenharias – Instituto Federal do Ceará - IFCE.

² Docente do Programa de Doutorado Acadêmico em Ensino – Instituto Federal do Ceará – IFCE

com modelos de propagação em ambientes fechados, ou melhor, em ambientes como o interior de casas, corredores, salas de aula, prédios etc.

Nos últimos anos tem sido crescente a importância da propagação em interior, dada à procura e utilização de modelos de propagação *indoor*, uma vez que tem aumentado, e principalmente continua acendendo, o número de pessoas que passaram a ter acesso à internet, além do que “Com o surgimento dos Sistemas de Comunicação Pessoal (PCS) tem havido muito interesse na caracterização da propagação de rádio dentro dos prédios” (RAPPAPORT, 2009, p. 101).

Por conseguinte, neste trabalho são realizadas abordagens, de maneira sintética, acerca de como ocorre a propagação em interior, onde são perpetradas menções a determinados modelos em ambiente *indoor*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São vários os tipos de sistemas de comunicações, sejam com fio, sejam sem fio ou mesmo híbridos. Não obstante, neste trabalho, iremos nos ater a alguns modelos de propagação que ocorrem em sistemas de comunicação sem fio, em especial acerca da propagação em rádio móvel.

Haykin (2004) afirma que: “(...) o propósito de um sistema de comunicação é transmitir sinais de banda base portadores de informação de um lugar para outro através de um canal de comunicação” (HAYKIN, 2014, p.595). Assim, é importante conhecer os modelos de propagação nesses sistemas de comunicação, visando um melhor esclarecimento e aplicação dos mesmos.

Ademais, conforme Rappaport (2009), analogamente como acontece na propagação *outdoor* (no exterior), a propagação *indoor* (no interior) obedece aos mecanismos básicos de propagação que influenciam num sistema de comunicação móvel, a saber: reflexão, difração e dispersão, com um grau de variabilidade nas condições mais acentuado em relação ao primeiro.

Sobre reflexão, difração e dispersão, observe o que diz Rappaport (2009, p. 76):

A *reflexão* ocorre quando uma onda eletromagnética em propagação colide com um objeto que possui dimensões muito grandes em comparação com o comprimento de onda da onda que se propaga. Reflexões ocorrem na superfície da terra e nos prédios e paredes. A *difração* ocorre quando o caminho de rádio entre o transmissor e o receptor é obstruído por uma superfície que possui irregularidades afiadas (arestas). As ondas secundárias resultantes da superfície de obstrução estão presentes pelo espaço e até mesmo por trás do obstáculo, fazendo surgir uma curvatura de ondas em torno do obstáculo, até mesmo quando não existe um caminho de linha de visão entre transmissor e receptor. Em altas frequências, a difração, assim como a reflexão, depende da geometria do objeto, além da amplitude, fase e polarização da onda incidente no ponto de difração. A *dispersão* ocorre quando o meio pelo qual a onda trafega consiste de objetos com dimensões que são pequenas em

comparação com o comprimento de onda, e onde o número de obstáculos por volume unitário é grande. As ondas dispersas são produzidas por superfícies ásperas, pequenos objetos ou por outras irregularidades do canal. (RAPPAPORT, 2009, p. 76).

A propagação em ambientes interiores requer um cuidado especial em relação à propagação no exterior (*outdoor*), por causa das peculiaridades do cenário em questão. “Por exemplo, os níveis de sinal variam muito, dependendo se as portas interiores estão abertas ou fechadas dentro de um prédio. O local onde as antenas são montadas também tem impacto na propagação em grande escala” (RAPPAPORT, 2009, p. 101).

Referindo-se ainda aos modelos de propagação interior (*indoor*) Rappaport (2009) assevera que: “os canais interiores podem ser classificados como linha de visão (LOS) ou obstruídos (OBS), com variados graus de obstrução. A seguir, alguns dos principais modelos que surgiram recentemente são apresentados” (RAPPAPORT, 2009, p. 101). Observe a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Parâmetros para o modelo de microcélula de banda larga a 1.900 MHz, conforme Feuerstein et al (1994, apud RAPPAPORT, 2009).

Altura da antena transmissora	LOS a 1.900 MHz			OBS a 1.900 MHz	
	n_1	n_2	$\sigma(\text{dB})$	n	$\sigma(\text{dB})$
Baixa (3,7 m)	2,18	3,29	8,76	2,58	9,31
Média (8,5 m)	2,17	3,16	7,88	2,56	7,67
Alta (13,3 m)	2,07	4,16	8,77	2,69	7,94

Fonte: Feuerstein et al. (1994, apud RAPPAPORT, 2009, p. 101).

Modelos de propagação *indoor*

De acordo com Rappaport (2009) iremos aqui discorrer sobre alguns modelos de propagação em interior quais sejam: Perdas de partição (mesmo andar); Perdas de partição entre andares; Modelo de perda no caminho log-distância; Modelo de ponto de interrupção múltiplo de Ericsson e o Modelo de fator de atenuação.

Perdas de partição (mesmo andar)

Neste modelo tem-se um cuidado com as grandes variedades de obstáculos e divisórias presentes no interior das edificações, bem como com os materiais com os quais são feitos tais prédios e os objetos nele contidos. Isto é, tapume de alumínio, paredes com bloco de concreto, piso de concreto, caixas de estoque de papelão vazias, têxteis leves, entre outros materiais, devem ser considerados nos estudos e aplicações desse modelo de propagação *indoor*.

Segundo Rappaport (2009), ponderando sobre materiais e perdas de partição (mesmo andar), vários pesquisadores realizaram pesquisas cujos resultados apontam para o que é mostrado na tabela 2 a seguir. Existem muitos outros materiais mostrados no livro de Theodore S. Rappaport (2009), porém, aqui serão externados aqueles que se seguem, à guisa de exemplo:

Tabela 2 – Medições médias de perda de sinal relatadas por diversos pesquisadores para caminhos de rádio obstruídos por materiais comuns na construção.

Tipo de material	Perda (dB)	Frequência
Tudo metal	26	815 MHz
Tapume de alumínio	20,4	815 MHz
Parede com bloco de concreto	13	1.300 MHz
Piso de concreto	10	1.300 MHz
Caixas de estoque de papelão vazias	3 - 6	1.300 MHz
Têxteis leves	3 - 5	1.300 MHz

Fonte: (RAPPAPORT, 2009, p. 102)

Perdas de partição entre andares

Analogamente ao item anterior, conforme Seidel (1992, apud RAPPAPORT, 2009, p. 104): “As perdas entre os andares de um prédio são determinadas pelas dimensões externas e os materiais do prédio, além do tipo da construção usada para criar os pisos e os revestimentos externos.”

Ainda tem a questão de que é preciso considerar os *fatores de atenuação e piso* (FAF) – mais detalhes sobre FAF, ver em Seidel (1992, apud RAPPAPORT, 2009, p. 105), e até mesmo considerar a presença de tinta e a quantidade de janelas (RAPPAPORT, 2009).

A tabela 3 a seguir traz tendências análogas com as dos fatores de atenuação e piso, mostrando que a atenuação incremental causada por cada piso adicional é menor que a atenuação entre um piso do prédio, segundo externado em Rappaport (2009).

Tabela 3 – Fator médio de atenuação do piso em dB para um, dois, três e quatro pisos em dois prédios de escritórios

Prédio	FAF (dB)	σ (dB)	Número de locais
Prédio de escritórios 1:			
Através de um piso	12,9	7,0	52
Através de dois pisos	18,7	2,8	9
Através de três pisos	24,4	1,7	9
Através de quatro pisos	27,0	1,5	9
Prédio de escritórios 2:			
Através de um piso	16,2	2,9	21
Através de dois pisos	27,5	5,4	21
Através de três pisos	31,6	7,2	21

Fonte: Seidel e Rappaport (1992, apud RAPPAPORT, 2009, p. 105).

Modelo de perda no caminho log – distância

A perda no caminho obedece à lei da potência da distância de acordo com a seguinte equação:

$$PL(dB) = PL(d_0) + 10n \log\left(\frac{d}{d_0}\right) + X_\sigma \quad (1)$$

onde o valor de n depende dos arredores e do tipo de prédio, e X_σ representa uma variável aleatória normal em dB tendo um desvio padrão de σ dB (RAPPAPORT, 2009, p. 104). A tabela 4 a seguir mostra valores típicos para determinados prédios.

Tabela 4 – Expoente de perda de caminho e o desvio padrão medido em diferentes prédios

Prédio	Frequência (MHz)	n	σ (dB)
Revendas	914	2,2	8,7
Supermercados	914	1,8	5,2
Escritório, divisória rígida	1.500	3,0	7,0
Escritório, divisória flexível	900	2,4	9,6

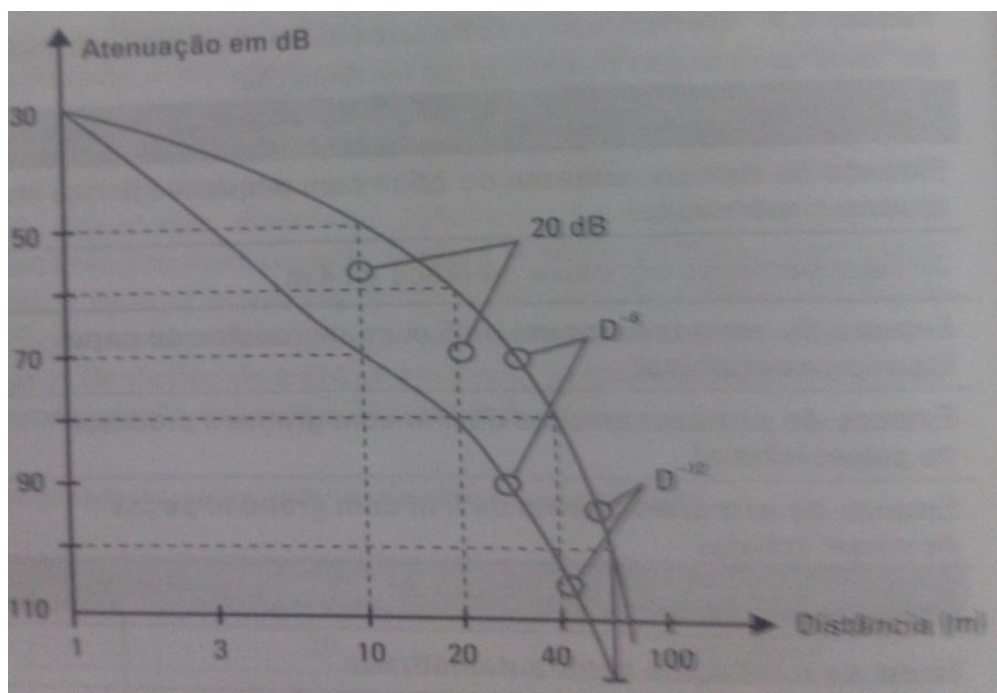
Fonte: Anderson et al. (1994, apud RAPPAPORT, 2009, p. 106).

Modelo de ponto de interrupção múltiplo de Ericsson

Este modelo de Ericsson foi concebido através de medições em escritórios de múltiplos andares no interior de um prédio.

De acordo com Rappaport (2009) “O modelo possui quatro pontos de interrupção e considera um limite superior e inferior sobre a perda no caminho. O modelo considera que existe atenuação de 30 dB em $d_0 = 1m$, que pode ser considerada precisa para $f = 900$ MHz e antenas com ganho unitário.

Gráfico 1 – Modelo de Ericsson para perda no caminho dentro do prédio



Fonte: Akerberg (1988, apud RAPPAPORT, 2009, p. 104).

Modelo de fator de atenuação

Trata-se de um modelo descrito por Seidel, segundo Rappaport (2009, p.104), e que traz à baila em seu bojo assuntos de cunho específico de um prédio, como o seu tipo e as respectivas variações oriundas de obstáculos.

Além disso, é importante ressaltar que o modelo de fator de atenuação:

“(...) tem sido usado para implantar com precisão redes internas e de campi. Esse modelo oferece flexibilidade e demonstrou reduzir o desvio padrão entre a perda no caminho medida e prevista em até 4 dB, em comparação com os 13 dB quando apenas um modelo log-distância era usado em dois prédios diferentes.” (RAPPAPORT, 2009, p. 104).

O modelo de fator de atenuação é dado por:

$$\overline{PL}(d) [\text{dB}] = \overline{PL}(d_0) [\text{dB}] + 10n_{SF}\log\left(\frac{d}{d_0}\right) + FAF[\text{dB}] + \sum PAF[\text{dB}] \quad (2)$$

onde n_{SF} representa o valor do expoente para medição no ‘mesmo’ andar, FAF representa um fator de atenuação no andar para um número específico de andares do prédio, e PAF representa o fator de atenuação parcial para uma obstrução específica encontrada por um raio desenhado entre transmissor e receptor em 3 – D, usando uma técnica chamada de *traçado de raio primário*. (RAPPAPORT, 2009, p. 104).

Ressalte-se ainda que segundo Devasirvatham et al. (1990, apud RAPPAPORT, 2009, p. 106-107) a perda no caminho de prédios obedece ao espaço livre mais um fator de perda adicional que cresce exponencialmente com a distância, conforme ilustra a tabela 5 que será mostrada a seguir.

E de acordo com exposto acima, em prédios de vários andares é possível alterar a Equação (2), de maneira que:

$$\overline{PL}(d) [\text{dB}] = \overline{PL}(d_0) [\text{dB}] + 20\log\left(\frac{d}{d_0}\right) + \alpha d + FAF[\text{dB}] + \Sigma PAF[\text{dB}] \quad (3)$$

onde α é uma constante de atenuação para o canal com unidades de dB por metro, u seja, dB/m.

Note na tabela 5 a seguir os valores característicos de α como uma função da frequência medida em Devasirvatham et al. (1990, apud RAPPAPORT, 2009, p. 108).

Tabela 5 – Modelo de espaço livre mais atenuação de caminho linear, conforme Devasirvatham et al. (1990, apud RAPPAPORT, 2009, p. 108).

Local	Frequência	Atenuação α (dB/m)
Prédio 1: 4 andares	850 MHz	0,62
	1,7 GHz	0,57
	4,0 GHz	0,47
Prédio 2: 2 andares	850 MHz	0,48
	1,7 GHz	0,35
	4,0 GHz	0,23

Fonte: Devasirvatham et al. (1990, apud RAPPAPORT, 2009, p. 108).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de propagação *indoor* (em interiores) apresentados neste trabalho são grande importância, devido ao nível de aplicabilidade em ambientes interiores, embora existam modelos de propagação também apropriados para ambientes *indoor*, como, por exemplo, One-slope, ITU-R, Chan e Razaqpur, Seidel e Rappaport I, ITU-R P1238 e Tornevik et al., conforme asseveram Oliveira, Brandão e Pereira (2010).

É grande a procura e a relevância em relação aos modelos de propagação em interior, todavia, é bom destacar as peculiaridades que os cercam devido ao alto grau de variações nas condições em relação aos modelos de propagação outdoor (no exterior).

Os mecanismos básicos de propagação em ambientes *indoor* são os mesmos também nos ambientes *outdoor* (exterior), resguardadas as devidas particularidades. A título de exemplo, “O canal de rádio no interior difere do canal de rádio móvel tradicional em dois aspectos - as distâncias cobertas são muito menores, e a variabilidade do ambiente é muito maior para uma faixa muito menor de distâncias de separação T- R” (RAPPAPORT, 2009, p. 101).

Por fim, que sejam realizadas mais pesquisas científicas e tecnológicas na área de propagação em ambientes *indoor*, de modo a fomentar modelos cada vez mais fidedignos à realidade, visando uma melhor estruturação e aplicação de redes de telecomunicações que possam ser criadas e utilizadas em favor do desenvolvimento da humanidade.

REFERÊNCIAS

- HAYKIN, S. **Sistemas de comunicação, analógicos e digitais**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- OLIVEIRA, Juliana Moreno; BRANDÃO, Jhonathan de Godoi; PEREIRA, João Batista José. Estudo comparativo dos modelos de propagação indoor e outdoor. IV Seminário de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG. Disponível em: <<http://seminarioic.ifg.edu.br/index.php/seminarioic/article/view/25/12>>. Acesso em 02/10/2023.
- RAPPAPORT, Theodore S. **Comunicações sem fio: princípios e práticas**. 2 ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Adriana Rodrigues Suarez¹, Iohana Ramos Machado², Letícia Lupepsa³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de se trabalhar inclusão de gênero no ambiente escolar a partir do Cinema, tendo-o como um aporte pedagógico. A referida análise se baseia na revisão de literatura de diversos autores, incluindo Brito (2001) e Louro (1999). A partir de uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de análise crítica da literatura discutimos a construção social dos papéis de gênero e a importância da educação inclusiva. A pesquisa tem como problema a falta de debates sobre inclusão de gênero e sobre a diversidade na educação, resultando em uma educação que não aborda adequadamente essas questões e não preparando os alunos para compreender a importância da igualdade de gênero e do respeito à diversidade. Nesta visão, o artigo destaca a relevância da inclusão de gênero na educação, propondo a abordagem de temas relacionados a gênero, igualdade, diversidade e respeito no currículo escolar.

Palavras-chave: Inclusão, gênero, educação, cinema.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem um caráter histórico/cultural/social, de grande desigualdade social. Para se entender esse cenário, precisamos compreender a construção social dos papéis de gênero de homens e mulheres ao longo dos séculos, seguindo os modelos estabelecidos ao longo da história em diferentes culturas. Conforme afirma Brito (2001), historicamente a construção das identidades de homens e mulheres se configura a partir da dicotomia entre esferas públicas e privadas, com atribuições de papéis, atitudes e valores previamente definidos segundo modelos naturais.

Esse conceito de gênero, considerado inerentes aos sexos, foi socialmente construído e culturalmente ensinados, desde que nascemos a agirmos a partir dos modelos reproduzidos pela nossa sociedade como masculino e feminino, conforme afirma Louro (1999), aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bixessuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos e gestos.

Posto isso, compreendemos as necessidades de políticas inclusivas, que promovam a equidade de gênero. O nosso país precisa assumir um compromisso com a sociedade brasileira, e sobre a diversidade existente. Através da implementação de políticas públicas de enfrentamento da desigualdade de gênero, garantindo dessa forma o direito constitucional, de cidadão, com as mesmas oportunidades, direitos e

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

² Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

tratamentos justos, independentemente de seu gênero, ainda programas que incentivem o respeito a diversidade, campanhas que abordem a desconstrução de estereótipos de gênero, preconceitos e discriminação. Faz-se necessário a criação de uma proteção especial a esses grupos, devido há situações de vulnerabilidade imposta pela sociedade, as chamadas ações afirmativas: medidas políticas que visam acabar com a exclusão social desses grupos que sofrem qualquer tipo de discriminação, colaborando desta maneira para a construção de uma sociedade mais inclusiva, não-sexista e democrática.

A sociedade precisa se preparar para lidar com essa autonomia em relação as questões de gênero e orientação sexual, desconstruir olhares heteronormativo, que culmina na desigualdade de gênero, condenando e segregando a todos aqueles que fogem a esse padrão social imposto, aos que não se enquadram nos moldes, permanecendo a margem da sociedade, e que ainda com fatores que privilegia-se o sexo masculino sobre o sexo feminino.

GÊNERO E DIVERSIDADE

Refletir sobre o conceito de gênero é verificar que as denominações de masculino e feminino vão além do tradicional socialmente concebido. Nas palavras de Jesus (2012, p.08) “[...] a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social.” Sendo assim, primeiramente necessitamos reconhecer que o gênero é uma construção social, o que significa que as normas e expectativas em torno da identidade de gênero podem ser moldadas pela sociedade. Assim, gênero, significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

O gênero não é uma característica inata, mas sim uma construção que varia culturalmente e ao longo do tempo. Essa compreensão é fundamental para avançarmos em direção a uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade de identidades de gênero. As discussões sobre gênero, diversidade são fundamentais para entendermos a complexidade da experiência humana e as maneiras pelas quais as identidades individuais são formadas e expressas.

Deste modo, o gênero faz parte da diversidade, não limitante, mas que engloba uma ampla gama de características e identidades que tornam cada indivíduo único. A diversidade é uma força que enriquece nossas comunidades e sociedades, mas também pode ser uma fonte de desigualdade, quando não é

adequadamente reconhecida e respeitada. É válido ressaltar a importância de que todos sejam respeitados, independentemente das diferenças.

A defesa dos direitos humanos supõe uma postura política e ética na qual todos/as têm igualmente o direito de ser respeitados/as e tratados/as com dignidade, sejam homens, mulheres, negros/as, brancos/as, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais. Tais diferenças não podem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas sim ao processo de socialização que nos ensina a nos comportarmos segundo determinado padrão que, no caso de nossa discussão, é de gênero. (BARRETO; ARAÚJO, PEREIRA, 2009, p. 44)

Ou seja, a uma necessidade de uma postura política e ética que assegure que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, sejam tratadas com igualdade e dignidade. Este princípio fundamental da igualdade dos direitos humanos é alicerçado na crença de que as diferenças entre as pessoas não podem ser atribuídas à natureza ou a biologia, mas sim, a processos de socialização que moldam nossas identidades e comportamentos, particularmente no que se refere ao gênero.

TRABALHANDO COM A INCLUSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Nesse cenário, a escola ressurgiu enquanto espaço democrático, responsável por acolher a todos. Através da educação, vislumbramos um grande caminho para desconstrução desses estereótipos de gêneros, reproduzidos na sociedade e ampliando as discussões desses assuntos com crianças e jovens, minimizando o preconceito e a discriminação nas gerações futuras.

Uma das propostas para inserir a inclusão de gênero é trabalhar com um currículo diversificado, ou seja, incluir temas relacionados a gênero, igualdade, diversidade e respeito em diferentes disciplinas, para que os alunos possam vivenciar e aprender sobre essas questões desde cedo.

Por exemplo, a partir de atividade que acabem com as divisões de brinquedos de (boneca) meninas e (carrinho) meninos, que eles tenham autonomia para escolher o que for de sua preferência. Promover atividade coletiva como futebol para que todos brinquem, não somente os meninos. Trabalhar histórias, livros, que abordem a representatividade deles. Discutir e dialogar com os textos que questionem os padrões (construções sociais) de beleza e atitudes, dialogando sobre as questões de igualdade de gênero e preconceitos.

O Cinema, usado como um aporte pedagógico pode ser uma poderosa ferramenta de ensino para promover a igualdade de gênero. Ao utilizar filmes como recurso pedagógico é possível abordarmos questões relacionadas à identidade de gênero, estereótipos, desigualdades e desafios enfrentados pelas pessoas de diferentes gêneros. Uma das maneiras pelas quais o Cinema pode ser utilizado, com

características específicas da linguagem cinematográfica, com propósito da escolha de filmes que apresentem personagens de diferentes identidades de gênero de forma respeitosa e inclusiva.

Um bom exemplo de filme para se debater igualdade de gênero é o filme *As Sufragistas* (2015), dirigido por Sarah Gavron, ao qual apresenta uma das lutas mais marcantes pela igualdade de gênero da história, através do movimento sufragista do século 20. Apresentando um ótimo diálogo entre a luta pela igualdade de gênero entre um homem e uma mulher. Outra cinematografia interessante para se trabalhar no espaço escolar é o filme *Grandes Olhos* (2014) dirigido por Tim Burton, é um drama biográfico que aborda a vida da artista Margaret Keane. Walter, seu marido quem recebia os créditos pelas obras de arte, mas a esposa era a verdadeira responsável pelas obras. Sendo assim, o filme lança luz sobre a desigualdade de gênero que eram prevalentes na época (e ainda são em muitos casos), mostrando como as mulheres frequentemente enfrentam desafios para ter seu trabalho reconhecido.

Refletir e trabalhar com os filmes ajuda a desconstruir estereótipos e a mostrar a diversidade da experiência humana. Assim, de acordo com Leal (2022, p.15) o debate através de filmes pode permitir [...] “visibilidade às mulheres enquanto sujeitos históricos, permitindo a reflexão a respeito da construção do feminino e de seus processos de silenciamento.”

Portanto, este espaço é fundamental para a formação cidadã e democrática de crianças e adolescentes, que se desenvolvem compreendendo a importância do respeito às diferenças. Porque se na escola, as crianças forem capazes de entender a diversidades racial, sexual, cultural, de gênero, religiosa, dentre outras, com certeza, serão adultos que respeitarão a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, esta análise ressalta a importância da inclusão de gênero e diversidade no âmbito educacional. Ela evidencia que a escola, concebida como um espaço democrático, desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção da igualdade. Ao adotar abordagens que permitem às crianças explorarem suas preferências sem restrições de gênero, ao apresentar a representatividade de diferentes identidades de gênero e ao usar o Cinema como aporte pedagógico, e não somente como entretenimento, valorizando-o como uma linguagem artística, rico em fundamentos que contribuirão para que a escola crie um ambiente mais propício para o respeito à diversidade de identidades.

A formação cidadã e democrática das gerações futuras será enriquecida pela compreensão da importância do respeito às diferenças, seja de gênero, raça, orientação sexual, cultura, religião ou outras

dimensões da diversidade. Na escola, as crianças aprendem a valorizar e respeitar a diversidade, preparando-se para se tornarem adultos que contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a inclusão de gênero na educação é um passo significativo em direção a um mundo mais igualitário e respeitoso com todas as identidades.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. [S. l.: s. n.], 2009.
- BRITO, MARIA NOEMI CASTILHOS. **Gênero e cidadania: referenciais analíticos**. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Gênero e cidadania: referenciais analíticos Gênero e cidadania: referenciais analíticos](#)>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, 2012 Acesso em: 14 de out. 2023
- FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2008
- LEAL, C. P. “Mulheres e Suas Histórias”: o cinema como ferramenta de ensino para a igualdade gênero. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.16313.024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16313>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- RODRIGUES, B. **Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar**. (Belo Horizonte, online) [online]. 2017, vol.2, n.6. ISSN 2526-1126. Disponível em: <[31-Texto do artigo-94-95-10-20180525 \(1\).pdf](#)>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- LOURO, G. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31/30>>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- RODRIGUES, B. **Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Básica | Vol. 2 | Número 6 | Nov. – Dez. 2017. Disponível em: <[Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar - Revista Brasileira de Educação Básica \(rbeducacaobasica.com.br\)](#)>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL SÃO JUDAS NO ASSENTAMENTO SÃO JUDAS, MUNICÍPIO DE RIO BRILHANTE, MS: RELFETINDO ACERCA DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NO PERÍODO DE PANDEMIA

Adrielle Souza Schmitz¹; Rodrigo Simão Camacho²; Francieli Aparecida Zenatti³

RESUMO

A pesquisa relata os resultados parciais de um projeto de iniciação científica em desenvolvimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tendo como recorte de pesquisa a Escola Municipal Rural São Judas no assentamento São Judas, no município de Rio Brilhante, MS. O objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma análise das práticas pedagógicas de Educação do Campo presentes em suas Unidades Curriculares e Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, para esse artigo o recorte diz respeito, principalmente, ao período pandêmico em que escola teve que se adaptar à nova realidade.

Palavras-chave: Escola do Campo. Pandemia. Assentamento. Comunidade

INTRODUÇÃO

A implantação da Escola Municipal Rural São Judas no assentamento São Judas, no município de Rio Brilhante, MS, ocorreu em 1999. A comunidade deste assentamento recebeu a divisão das terras para as famílias, por meio da Reforma Agrária, como um momento muito importante na vida de todos. Mas, era preciso conquistar outros direitos e, entre estes, estava o direito a uma Educação do Campo.

Depois de todo um processo que envolveu reuniões entre os membros da comunidade, a escola começou a ter a sua história inserida na história do assentamento São Judas. Com muita reflexão concluíram como seria benéfico ter uma escola na comunidade ao invés de as crianças irem de transporte para estudar na cidade. Os voluntários contribuíram na construção de uma escola com a identidade territorial camponesa. Vencido as muitas etapas e desafios, a Escola Municipal Rural São Judas começou a fazer diferença na vida das crianças e da comunidade em geral do assentamento e região.

Neste trabalho procuramos estudar a Escola Municipal Rural São Judas de Rio Brilhante, MS, em sua influência e importância para a comunidade rural do assentamento São Judas durante o período

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

pandêmico, procurando compreender como ela contribuiu, significativamente, na vida das famílias daquela região e, concomitantemente, como as famílias camponesas, influenciam na escola.

Neste contexto, utilizamos para a pesquisa um questionário via WhatsApp que foi aplicado à coordenação e direção e outro para os responsáveis pelos estudantes, ao total 12 famílias participaram da pesquisa sobre a participação da família na escola, buscando entender como funciona a relação dos responsáveis na escola antes e depois da pandemia.

DESENVOLVIMENTO

Participação da Comunidade na Escola Municipal São Judas durante a Pandemia

Com a conquista do assentamento, nasce a possibilidade de uma Escola do Campo para o Assentamento São Judas. Essas são as perspectivas teóricas e as ações da Educação do Campo que nos ajudam a entender a importância da Escola do Campo para a comunidade do assentamento.

Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e a escolarização no campo; e pela construção de escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, a cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não de um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.19).

A escola foi fundada com a cooperação dos pais e da comunidade São Judas e desde o início vemos a participação deles, e a influência que eles têm na aprendizagem de seus filhos. Os responsáveis sempre estão presentes na escola e agora em tempos de pandemia eles são o suporte para os alunos e trabalham junto com a escola para melhor desenvolvimento dos estudantes.

Atualmente a escola funciona no período matutino, oferece educação infantil, ensino fundamental I e II. Possui no total 29 funcionários, contendo então: 02 monitoras de ônibus, 04 motoristas, 02 merendeiras, 03 auxiliares de limpeza, 13 professores, 1 coordenadora, 1 secretário, 1 diretora e 2 auxiliares de sala.

O questionário coletou as falas das pessoas entrevistadas que relataram a visão deles sobre a importância da Escola para a comunidade e como a família está envolvida nesta construção e valorização de uma Educação do Campo mesmo durante a pandemia.

A senhora V¹, diretora da Escola, em entrevista dada no dia 28 de julho de 2021 nos conta com base no questionário, que sempre houve uma boa participação da comunidade nas reuniões. Sempre que chamados, eles davam um retorno positivo, tanto em reuniões como em outras atividades e datas comemorativas como os dias das crianças, páscoa, festas juninas, Dia da Família na escola e gincanas.

Sobre a importância da participação dos pais na vida do estudante dentro e fora da escola, a diretora nos informa que a participação nas reuniões e datas comemorativas e demais eventos da escola deve ir além da participação para realmente fazer a diferença na educação formal dos estudantes. Os valores levados de casa para a escola, segundo ela, e reforçados na escola norteiam a vida dessas crianças, formando o caráter para a vida. Ela também acredita que a comunidade escolar tem que fazer parte da escola, do processo pedagógico, da gestão escolar, porém essa participação é muito tímida, como se não tivessem condições de interferir nesse processo.

A gestão tem conhecimento da importância dessa inserção na escola para a vida dos estudantes, contudo as ações desenvolvidas nas escolas são insuficientes no sentido de estar envolvendo esses pais, dessa forma a participação acaba se resumindo em atividades e eventos escolares, o que não deve ser descartado.

A senhora V ainda nos fala do período de pandemia, de como funcionou a escola em relação à presença dos pais. Ela nos conta que durante o período de pandemia o contato com os pais ocorreu através das redes sociais, dos grupos criados para este fim, e que as reuniões que aconteceram seguiram todos os protocolos de biossegurança. Por fim, ela compartilha conosco o papel dos pais na vida dos estudantes durante a pandemia.

Os pais se tornaram os educadores de seus filhos, tentaram fazer o papel da escola, em relação ao processo de aprendizado escolar, ajudando nas atividades escolares, nas pesquisas, ou mesmo somente cobrando que o filho realizasse as atividades enviadas pelos professores, sem a participação deles não teria sido possível ter um ano de aulas remotas. Eles questionam se houve aprendizagem, porém o fato de ter permanecido o contato com a escola por quase 100% dos estudantes já foi um grande feito. (Entrevistada V, 2021)

O questionário voltado à participação dos pais na escola antes e depois da pandemia, respondido por eles, nos traz seus relatos e opiniões. Eles nos contam como eram suas participações nas reuniões da escola antes da pandemia e a importância da participação deles. Contam que conseguiam discutir sobre o desempenho dos filhos e as dificuldades que enfrentariam para poder estarem ajudando da melhor forma

possível. Houve pais que relataram a participação em todas as reuniões, que era importante estar por dentro do que acontecia na escola e que isto ajudava a acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Consideram importante a participação dos pais nas reuniões, pois é nela que serão tomadas algumas medidas importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O interesse na vida escolar dos filhos para eles é fundamental, pois aumentam as habilidades e diminui futuros problemas comportamentais.

Além das reuniões, os pais também, antes da pandemia, participavam de outras atividades e momentos organizados pela escola como datas comemorativas e outros eventos da escola. Eles nos contam que sempre participavam do Dia dos Pais, Dia das Mães, festa junina e Dia da Família.

Com respeito à importância da escola na comunidade, os pais nos relatam no questionário que o aprendizado que a escola transmite para os estudantes possibilita a convivência e o conhecimento onde todos conseguem participar e interagir; pais, comunidade e escola ao se reunir. Para eles a escola é importante para a comunidade e contribui e continua contribuindo para a formação dos jovens da comunidade, com o seu modo acolhedor e disciplinar com os seus estudantes. Consideram gratificante fazer parte do futuro dos filhos e sua atual vida escolar. O fato de não precisar mandar os filhos para a cidade para estudar, permitem a eles acompanhar mais de perto o desenvolvimento escolar deles e isto traz felicidade aos pais.

A gratidão pelo desenvolvimento dos filhos, diante das dificuldades em se alfabetizar também é um dos sentimentos dos pais entrevistados. Uma das mães entrevistadas, a senhora J, nos relata sua opinião neste sentido nos transmitindo que “A escola é tudo na comunidade. Hoje com esta pandemia que estamos passando, a gente pode sentir como que a escola faz falta. O que seria dos nossos filhos se não tivesse a escola na nossa comunidade? Eu acho que a escola é tudo.”

Com a pandemia que estamos enfrentando, praticamente tudo se tornou mais difícil, com novos desafios. Em relação ao funcionamento dos estudos e a contribuição dos pais como auxiliares, os pais nos contam como está sendo a experiência e o aprendizado neste momento. Eles nos informam que entre as adequações e dificuldades em auxiliar os filhos, dificuldades relatadas principalmente para os que têm filhos em fase de alfabetização, houve também as surpresas nesta experiência com os filhos conseguindo acompanhar as atividades postadas em grupos pelos professores. Embora estejam, apesar das dificuldades auxiliando seus filhos, consideram que na escola aprendem mais e passam menos tempo com celulares, pois acabam estando em casa gastando em alguns casos, mais tempo com jogos no celular do que em atividades escolares. A senhora L, nos relata esta experiência dizendo que “durante a pandemia os estudos ficaram meio complicado. Que dificuldade em conciliar as atividades. Eu creio que está difícil. Meu filho

mesmo não está desenvolvido para um aluno do 5º ano. Eu fico pensando como isto será mais para a frente. Mas por enquanto está indo”.

A última pergunta do questionário quis saber dos pais em relação às reuniões antes da pandemia e como está sendo organizado neste momento o contato com os pais. Eles nos contam que antes da pandemia as reuniões eram mais frequentes e agora é praticamente tudo online via WhatsApp. Houve uma reunião apenas, mas com todos os cuidados levando em consideração todas as medidas de biossegurança. Para eles a escola está bem-organizada com as séries organizadas por grupos de WhatsApp com estudantes e professores, podendo sempre entrar em contato com eles, direção e coordenação em particular caso seja preciso. Informam que as mudanças no calendário da escola, trabalhos com as crianças e as dúvidas são tiradas rapidamente, tanto pela direção e coordenação quanto pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da Escola Municipal Rural São Judas foi levada em consideração logo no início da criação do assentamento São Judas, no Município de Rio Brilhante, MS.

As respostas dos pais deixaram claro que a qualidade de ensino e o compromisso e dedicação dos educadores da EMR São Judas são muito bem-vistos pelos camponeses. As influências foram positivas com as melhorias ocorridas na escola e contribuíram para o aprendizado dos alunos.

Com relação ao papel da escola na comunidade durante a pandemia, o questionário utilizado ajuda a entender que a escola se fez mais importante ainda e fundamental para a vida de seus estudantes. Que a parceria escola e família está sendo fundamental especialmente neste momento.

Assim, a atuação dos professores como agentes transformadores e orientadores no contexto de sustentabilidade no espaço escolar através da horta vai ao encontro com a necessidade de implantar novas práticas e de melhorar a estética do espaço físico, perpassando assim pelo cotidiano dos estudantes criando novas concepções, posturas, reflexões e reconstruindo valores que contemplem a complexidade da nossa existência e que possam garantir o futuro do planeta.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, L. F; SILVA, N.S. Educação ambiental na interface da Educação do Campo. **Anais [...]**.

EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 8, Rio de Janeiro, Unirio, UFRRJ e UFRJ, 19 a 22 de Julho de 2015.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica; sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

CRIBB, S. L.S P; CRIBB A Y. **Educação Ambiental no Contexto da Educação para o Campo: um saber rural**, 2008. Disponível em: <<http://axpfep1.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p269.pdf>>
Acesso em: 23 jul.2023.

CRIBB, S. L. S. P. A horta escolar como elemento dinamizador da Educação Ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: **Anais [...]**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2007.

DEBONI, F. et. al. Coletivos Jovens de Meio Ambiente e Com-Vida na Escola: a geração do futuro atua no presente. **Rev. Bras. de Ed. Ambiental**, Cuiabá, 2009.

FARIA, D. R. **Educação Ambiental na Escola do Campo: uma forma de preservar o futuro**. Ministério da Educação da universidade Federal do Paraná, 2016.

SANTOS, O. S. **A sustentabilidade através da horta escolar: um estudo de caso**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. 67p.

SOARES, N. B. **Educação Ambiental no meio rural: estudo das práticas ambientais da Escola Dario Vitorino Chagas – comunidade rural do Umbu** - Monografia (Especialização em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Cacequi/RS, 2007.

DINÂMICA DE SISTEMAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA INTERPRETAÇÃO DE MODELOS NO ENSINO MÉDIO

Moisés Silva Andrade¹, José Angel Dávalos Chuquipoma²

RESUMO

Neste trabalho abordamos a metodologia de Dinâmica de Sistemas (DS) como uma proposta de criação de conhecimento e metodologia do ensino de matemática. Mobilizando conceitos teóricos de funções linear e exponencial, amplamente estudados no Ensino Médio. Explicamos o uso desta metodologia e como é possível criar e interpretar modelos que evoluem no tempo, analisar a dependência de causa e efeito entre as variáveis do problema. Nosso objetivo principal é sensibilizar aos professores e alunos para o fato de aplicar a DS e o uso do software Vensim-PLE como ferramenta computacional de simulação para o entendimento desses processos de crescimento. A DS, através do pensamento sistêmico amplia o raciocínio na criação de modelos dinâmicos e em particular o modelos populacionais, tornando uma teoria eficiente no ensino de matemática e de criação de conhecimento. Em situações normais, o ensino da DS é realizado nas diversas áreas do ensino superior, o que resulta um desafio, explicitar a um aluno do Ensino Médio o entendimento e as características dessa metodologia. Com ajuda do software Vensim-PLE esse desafio é resolvido, concluindo que é possível mostrar que esta metodologia pode ser introduzida para professores e alunos do Ensino Médio, sem entrar em detalhes do rigor matemático. Atividades de aprendizagem são apresentadas para avaliar nossos resultados.

Palavras-chave: Dinâmica de Sistemas. Crescimento linear e exponencial. Software Vensim-PLE. Diagrama Causal. Diagrama de Estoque e Fluxo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um trecho da pesquisa de mestrado do primeiro autor sobre a aplicação da metodologia de Dinâmica de Sistemas em problemas abordadas no Ensino Médio, de maneira mais explícita, em problemas definidos pelo crescimento de funções. Conforme com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a função exponencial é estudada no 1º ano do Ensino Médio. A função afim e logarítmica também é estudada no segundo ano do Ensino Médio em outra abordagem (BRASIL, 2018). Todas essas funções representa uma grande oportunidade teórica para ser o ponto de partida nas aplicações em um nível de Ensino Médio. O entendimento do comportamento dessas funções ainda mostra certo grau de dificuldade no ensino de crescimento e decrescimento de grandezas.

¹ Universidade Federal de São João del Rei (PROFMAT/UFSJ).

² Universidade Federal de São João del Rei (PROFMAT/UFSJ).

Por outro lado, a procura e aplicação de metodologias no ensino de matemática nesses últimos anos, tem sido objeto de interesse pelas políticas de educação. As novas tecnologias digitais de informação e comunicação (nTDICs), o uso de jogos digitais e softwares educativos de matemática, tem favorecido satisfatoriamente a aprendizagem e êxito dessas metodologias. Nosso interesse principal desta pesquisa, é mostrar que é possível entender o comportamento de uma função, explorando suas características qualitativas sem entrar no contexto do rigor matemático, e sim, em entender como é caracterizado esse comportamento. Dessa forma, o software Vensim, criado pela Ventana Systems Inc. oferece a possibilidade de analisar e desenvolver modelos de problemas que evoluem no tempo e de maneira particular visualiza e explica o comportamento e crescimento de uma função. O software proporciona uma interface acessível, elaborando gráficos e tabelas com certa facilidade, e pode ser baixado gratuitamente para uso educacional no site: <https://vensim.com/> na versão Vensim-PLE. A aplicação do software têm um custo teórico a ser usado pelo usuário e foi projetado para tornar mais fácil o aprendizado da Dinâmica de Sistemas.

A Dinâmica de Sistemas (DS) ou *System dynamics* (SD), em inglês, é uma metodologia que permite entender, interpretar e discernir, questões e problemas com um alto grau de dificuldade. Originalmente desenvolvido pelo Professor Jay Forrester do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) em meados da década de 1950, com o intuito de auxiliar os gerentes de empresas a otimizar a boa gestão dos processos industriais (FORRESTER, 1961, 1969). Atualmente, a DS está sendo usado em grande parte do setor público e privado para análise e desenho de políticas (RADZICKI *et al.*, 2008). Também, é usada como técnica de modelagem matemática para interpretar problemas que envolvem com o crescimento ou decrescimento de diversas grandezas (KUBICEK, 2011).

A aplicação da metodologia DS é facilitado pelo auxílio de certas ferramentas ou software para a implementação dos elementos que conformam essa teoria. Diagramas de estoque, diagramas de fluxo, entre outros, fazem parte dessa metodologia e serão interpretados com o auxílio do software Vensim-PLE (VILLELA, 2005). O Vensim-PLE fornece um modo simples de construir modelos de simulação a partir de diagramas causais ou diagramas de fluxo, tornando uma ferramenta muito importante para o entendimento da metodologia. Pretendemos usar os benefícios do software para verificar o comportamento das grandezas que evoluem no tempo, analisar seu crescimento ou decrescimento, convidar ao aluno e professor a aplicar seu uso em novos modelos desafiadores. Em situações normais, o ensino da DS é realizado nas diversas áreas do ensino superior, o que resulta um desafio, explicitar a um aluno do Ensino Médio o entendimento e as características dessa metodologia. Dessa forma, em concordância com Medeiros (2014), acreditamos que através do ensino e aplicação de softwares, é possível

inovar nas aulas de matemática, permitindo que alunos e professores explorem os conceitos matemáticos em um nível de Ensino Médio.

DINÂMICA DE SISTEMAS

Inicialmente conhecida como dinâmica industrial, Forrester (1961) manifesta:

Dinâmica de Sistemas é o estudo das características informação - retroalimentação (feedback) da atividade industrial para mostrar como a construção organizacional, amplificação (em políticas), e tempo de atraso (em decisões e ações) interagem para influenciar o sucesso do empreendimento. Trata as interações entre os fluxos de informação, dinheiro, pedidos, materiais, pessoa, e equipamento capital em uma companhia, uma indústria, ou uma economia nacional. (FORRESTER, 1961, p. 13).

A DS é baseada em uma estrutura direta de fluxos e estoques, projetada para modelar sistemas com numerosas variáveis, e com realimentações atrasadas entre as variáveis. Seguindo os estudos de FORRESTER (1969) e as contribuições de diversos pesquisadores dentro desta teoria, hoje em dia, a DS *é uma abordagem para entender o comportamento de sistemas complexos que evoluem no tempo*. Concentra-se em relacionar os ciclos de retroalimentação (feedback) interna e atrasos que afetam o comportamento do sistema como um todo. Orientado por Forrester na Stanford University, Peter Senge, entendeu que para aplicar a DS era necessário formalizá-la. Diante disso, Senge (1990), introduziu o *pensamento sistêmico* e as *organizações que aprendem* nas organizações empresariais:

O pensamento sistêmico é uma estrutura conceitual, consiste em analisar e compreender a organização como um sistema integrado, criar uma forma de analisar e uma linguagem para descrever e compreender as forças e inter-relações que modelam o comportamento do sistema. (SENGE, 1990, p. 10).

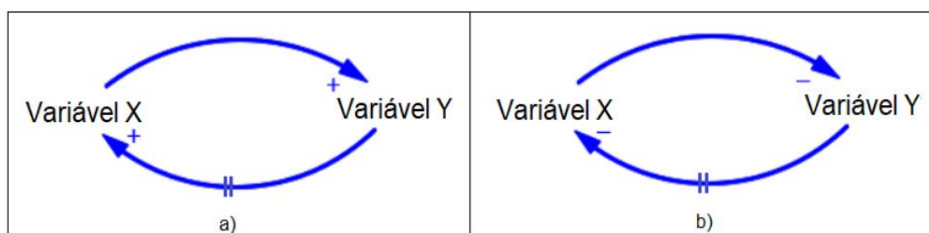
Ainda, no entendimento de Senge (1990): “As organizações que aprendem são aquelas nas quais as pessoas aprimoram continuamente suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir”. Estoque e fluxos e feedback, constituem os dois conceitos centrais da metodologia da DS. A seguir identificamos e definimos os elementos que estão presentes na Dinâmica de Sistemas.

Modelos Causais

Todo sistema apresenta características próprias do tipo qualitativo ou quantitativo e é preciso identificar e relacionar seus elementos que o conformam. A DS facilita a identificação da relação *causa-efeito* do problema e é sem dúvida alguma, o primeiro passo para iniciar a inter-relação *qualitativa* dos elementos do sistema. De acordo com Villela (2005), os modelos causais “são diagramas que servem para descrever uma situação-problema de acordo com o que pensa cada observador”. São diagramas que tentam explicar as relações de causa-efeito dentro do contexto da procura de um modelo do problema. Os modelos causais são usados para construir e interpretar modelos mentais, aqueles modelos iniciais que temos em nossos pensamentos sobre a realidade de uma situação problema, inicialmente, pode não ser eficaz, mas

logo de aperfeiçoar nossas ideias e raciocínios, os modelos causais tornam-se muito úteis em representar a interdependência dos processos de realimentação (feedback). A Figura 1 representa uma representação do modelo causal (causa-efeito) entre as variáveis ou eventos X e Y.

Figura 1: Ilustração Diagrama Causal entre os eventos X e Y. a) A causa do evento X tem um efeito positivo (+) no evento Y. b) A causa do evento X tem um efeito negativo (–) no evento Y.



Fonte: Elaboração dos autores.

Os símbolos presentes na Figura 1 são interpretados da seguinte forma:

Na seta superior em **a)**, a variável X influencia na variável Y de forma positiva, é dizer, se X cresce então Y cresce, ou, se X decresce então Y também decresce. Na seta inferior em **a)** (com duplo traço sobre a seta), a variável Y influencia na variável X de forma positiva depois de um certo tempo (presença de retardo).

Na seta superior em **b)**, a variável X influencia na variável Y de forma negativa, é dizer, se X aumenta então Y diminui, ou, se X diminui então Y aumenta. Na seta inferior em **b)**, (com duplo traço sobre a seta), a variável Y influencia na variável X de forma negativa, depois de um certo tempo (presença de retardo).

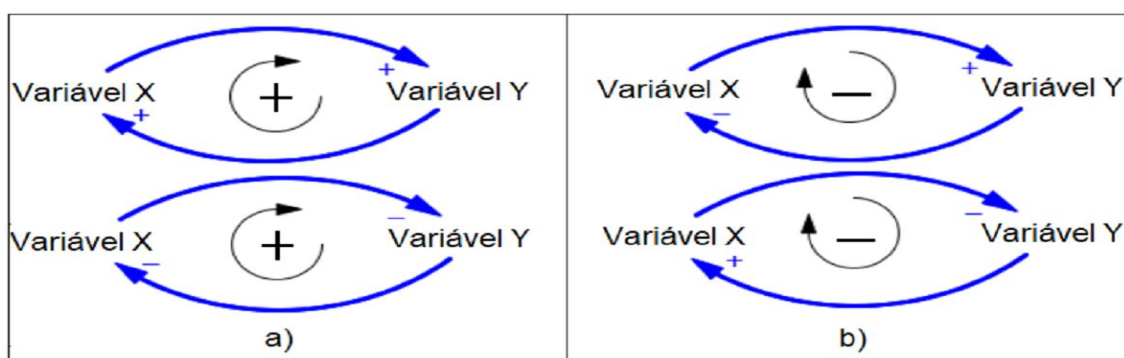
Na literatura, pode ser encontrada a existência de dois tipos de malha ou ciclo de Realimentação (feedback loop): *positivo* ou reforçador e *negativo* ou equilibrado (STERMAM, 2000). Uma *Malha ou ciclo de Realimentação* entre as variáveis X e Y é *positiva*; se a influência de X sobre Y e reciprocamente a influência de Y sobre X for positiva, ou, se a influência de X sobre Y e reciprocamente a influência de Y e X é negativa. Ou *ciclo de Realimentação* entre as variáveis X e Y será *negativa*; se a influência de X sobre Y for positiva e reciprocamente a influência de Y sobre X for negativa, ou, se a influência de X sobre Y for negativa e reciprocamente a influência de Y e X ser positiva, Figura 2. Com os

modelos causais podemos deduzir a tendência de crescimento ou decrescimento das variáveis. Em resumo temos:

Um Ciclo de realimentação positiva equivale a tendência de crescimento (ou decrescimento).

Um Ciclo de realimentação negativa equivale a tendência à estabilidade (não cresce, nem decresce).

Figura 2: Ilustração Diagrama ciclos de retroalimentação Positiva e Negativa.



Exemplo 1. Qual decisão tomar quando temos uma dor de estômago? Tomar ou não tomar um medicamento? Por quanto tempo? Qual é a dose?

Estamos frente a uma situação problema de tomada de decisão. A decisão de tomar ou não um medicamento quando se está com dor de estômago depende de vários fatores ou variáveis, por exemplo:

Intensidade da dor,

Dose do remédio,

Tempo que o remédio leva para fazer efeito,

Efeitos colaterais no seu organismo.

Poderíamos citar outras variáveis presentes na tomada de decisão, por questões didáticas vamos a considerar esses eventos. A resposta a nossa pergunta passa por identificar a inter-relação das variáveis presentes no processo de tomada de decisão. Certamente a bula de um remédio para dor de estômago vai me ajudar em tomar a decisão correta. Identificamos as seguintes relações de causa e efeito que existem entre estas variáveis:

Relação 1: Se a intensidade da dor no estômago aumenta, a quantidade do fármaco

(dose do remédio) tem uma tendência a aumentar.

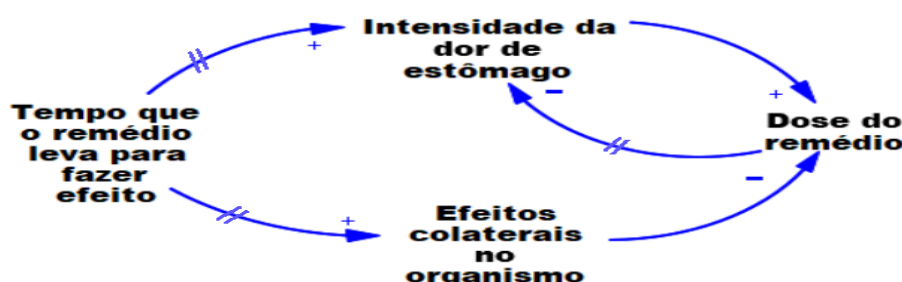
Relação 2: quanto maior é a doses do medicamento, esperasse que depois de um certo tempo, a dor de estômago tende a diminuir, e dizer a intensidade da dor diminui.

Relação 3: Se o tempo que o remédio leva para fazer efeito aumenta, então a intensidade dos efeitos colaterais tende a aumentar.

Relação 4: Por outro lado, o aumento dos efeitos colaterais no organismo tem um efeito que a dose do fármaco diminuí.

Das relações de causa-efeito encontradas acima, podemos estabelecer um modelo causal da situação-problema proposto no exemplo, deixamos claro que podem ser encontradas outras variáveis e porem outros modelos causais. A decisão a ser tomada será definida pelo modelo causal mostrada na Figura 3 e tem por objetivo explicar a relação das variáveis de uma situação-problema. Logo de estabelecer as relações de causa-efeito, a pessoa doente terá uma melhor escolha na tomada de decisão para lidar com o dor de estômago.

Figura 3: Ilustração Modelo Causal representando as relações de causa e efeito dos eventos da situação problema dor de estômago.



Fonte: Elaboração dos autores usando o Vensim-PLE.

Modelos de Estoque e Fluxo

Identificadas as variáveis presentes no problema, as relações de causa-efeito e ainda o modelo causal, permite-nos estabelecer características qualitativas destes eventos; quando queremos ir além desta informação e estamos interessados nas quantidades que estas mesmas variáveis possam apresentar, é necessário optar por outro tipo de modelo, diferente dos modelos causais vistos anteriormente que interpretam essas características quantitativas. Os modelos causais apresentam várias limitações e podem ser facilmente abusados. Uma das limitações mais importantes dos diagramas causais é sua incapacidade de capturar a estrutura quantitativa do estoque e fluxo do sistema.

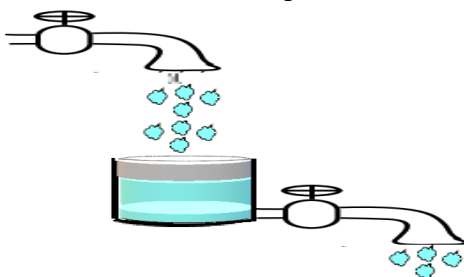
Os Modelos de Estoque e Fluxo, são modelos que *expressam as relações entre as variáveis por meio de fórmulas matemáticas* que por sua vez interpretam o raciocínio lógico presente no modelo. O *estoque* ou também chamado de *variável de nível* ou estado, *são variáveis referentes a um instante de tempo*, eles mudam de valor porque possuem fluxos de *entrada* e *saída*. O *fluxo* refere-se a um *período de tempo*. Os níveis ou estoques representa a ideia fundamental do *diagrama de estoque-fluxo*, e servirá de base para interpretar e entender a construção de modelos utilizando o software Vensim-PLE que será visto na próxima seção.

Os estoques são alterados por entradas e saídas (fluxos). O estoque de uma empresa é aumentado pelo fluxo de produção e diminuído pelo fluxo de embarques (e possivelmente outras saídas devido à deterioração ou redução). A força de trabalho aumenta pela taxa de contratação e diminui pela taxa de demissões, demissões e aposentadorias. Seu saldo bancário aumenta com os depósitos e diminui conforme você gasta. No entanto, apesar da experiência cotidiana de estoques e fluxos, muitas vezes as pessoas não conseguem distinguir claramente entre eles. (STERMAN, 2000, p. 192).

A Figura 4 ilustra uma representação hipotética de um sistema de estoque e fluxo (Forrester 1961). O acúmulo ou estoque de água no reservatório é preenchido pela entrada e drenado pela saída, não existindo retardos de tempo, nem realimentações. O fluxo de água entra em uma determinada taxa e sai pela tubulação em outra taxa, a diferença dessas taxas permite identificar a trajetória do estoque sem uso de cálculos matemáticos, e sim, através de uma simples aritmética. De forma análoga, qualquer material diferente da água pode representar uma determinada grandeza, com efeito, a quantidade de material em

qualquer estoque será o acúmulo dos fluxos do material que está entrando menos os fluxos de saída do material. Para Sterman (2000, p. 257), “a taxa líquida de variação de um estoque é a soma de todas as suas entradas menos a soma de todas as suas saídas. Os estoques acumulam a taxa líquida de variação. Matematicamente, os estoques integram seus fluxos líquidos; o fluxo líquido é a derivada do estoque”.

Figura 4: Ilustração metafórica do Modelo Estoque e Fluxo.



Fonte: Elaboração dos autores.

A DS usa uma representação particular através de diagramas para denotar os estoques e fluxos (Figura 6).

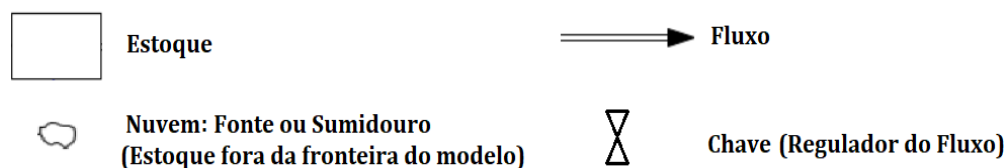
Os *estoques* são representados através de *retângulos* (é o reservatório contendo o conteúdo do estoque).

Os *fluxos de entrada* são representados por um *tubo* (seta) no sentido (somando) do estoque. Analogamente, os *fluxos de saída* são representados por tubos no sentido para fora (subtraindo) do estoque.

As *válvulas* controlam os fluxos.

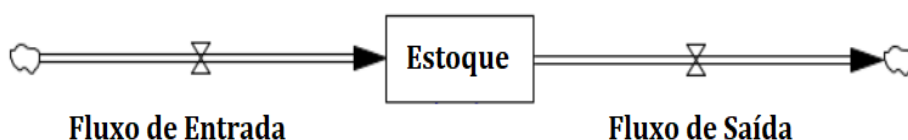
As *nuvens*, representam as *fontes ou sumidouros* dos fluxos. A fonte representa o estoque original do qual surge o fluxo, originado fora da fronteira do modelo; de forma inversa, os sumidouros representam os estoques para os quais os fluxos saem do duto para a fronteira do modelo. As fontes e sumidouros tem capacidade infinita em suportar os fluxos.

Figura 5: Notações presentes nos Diagramas de Estoque e Fluxo.



Fonte: Elaboração dos autores através do Vensim-PLE.

Figura 6: Estrutura Geral do diagrama de Estoque e Fluxo.



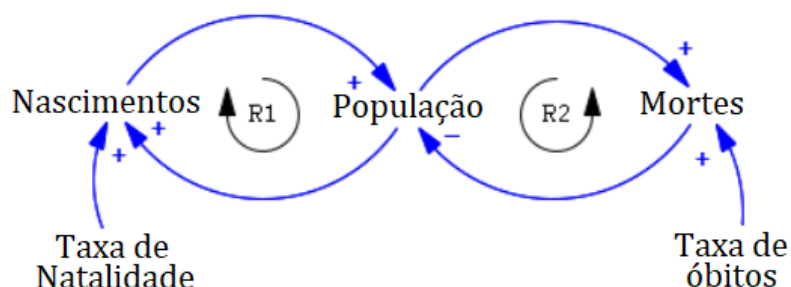
Fonte: Elaboração dos autores usando o Vensim-PLE.

Exemplo 2. O crescimento de uma determinada população de indivíduos é alterada pelo número de nascimentos e mortes por ano. Encontre o modelo causal das variáveis que influenciam o tipo de crescimento e interpretar as relações quantitativas através de um diagrama de estoque e fluxo do modelo.

Para elaborar o modelo causal vamos a identificar as variáveis que envolve o problema. A primeira variável neste exemplo é a *população* de indivíduos, que por sua vez é influenciada pelas variáveis, *nascimentos* e *mortes*. Fixado a população inicial no início de um ano de referência, temos que, o número de nascimentos por ano está relacionado com a variável auxiliar *taxa de natalidade*, analogamente, o número de óbitos por ano é influenciado pela variável auxiliar *taxa de óbitos*.

A Figura 7 mostra o diagrama do modelo causal. As setas azuis mostram a relação entre as variáveis individuais, vemos a presença de duas ciclos de retroalimentação (feedback loop), R1 é positivo e R2 é negativo. Quanto maior é o número de nascimentos, maior é a população, e reciprocamente, quanto maior é a população, maiores pessoas nascem. Também, a maior população, existirá maior populações a ir em óbito, e a maior pessoas mortas menor será o número da população. Se aumenta a taxa de natalidade é claro que aumentará os nascimentos, de forma análoga a maior taxa de óbitos maior pessoas mortas.

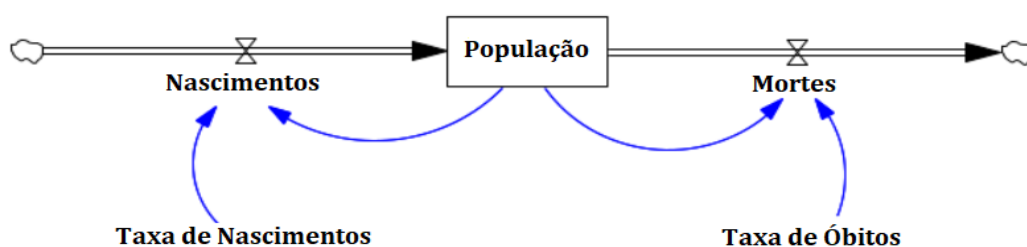
Figura 7: Ilustração Modelo Causal do Exemplo 2.



Fonte: Elaboração dos autores usando o Vensim-PLE.

A partir da população inicial de indivíduos e com ajuda da ilustração do modelo causal estabelecido na Figura 7 podemos estabelecer o diagrama de estoque e fluxo. Identificamos o reservatório de água com o estoque, em nosso exemplo seria através da variável população, pois, a população é preenchido em cada instante de tempo pelos nascimentos (fluxo de entrada) e pelas mortes (fluxo de saída). Podemos inferir que a medida que a água soube, existe um aumento na população o que significa que a taxa de óbitos é menor que a taxa de nascimentos. Reciprocamente, obtemos um raciocínio análogo, no caso do decrescimento da população. As relações entre as cinco variáveis descrevem a dinâmica do sistema acima e quantitativamente podem ser representados na Figura 8.

Figura 8: Diagrama de estoque e fluxo do Exemplo 2.



Fonte: Elaboração dos autores através do Vensim-PLE.

As variáveis de fluxo estão ligadas ao mundo (nuvem) em torno deste modelo. E por isso que as setas estão conectadas ao símbolo da nuvem. Um modelo como o anterior pode ser usado para descrever simples populações de animais. Por fim, esclarecemos que a consideração de outras variáveis e outros níveis

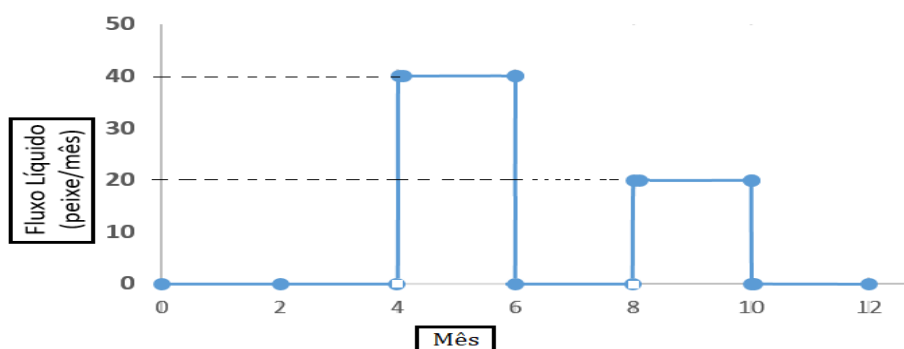
ou estoques interagindo no problema, aumenta a complexidade do modelo mas a modelagem se torna mais real.

ENTENDENDO A DINÂMICA DE ESTOQUES E FLUXOS

A partir das definições de estoque e fluxo, pode ser estabelecido sem dificuldade que a relação entre estoques e fluxos obedece o seguinte *princípio de estabilidade*: Um sistema de estoques estará em *equilíbrio* quando todos os seus estoques são *imutáveis*. Dizemos que um *estoque está em equilíbrio*, quando a *taxa líquida de variação é zero*, o que implica que a entrada total (soma de todos os fluxos de entrada) é apenas equilibrada pela saída total. Voltando à ilustração metafórica do diagrama de Estoque e Fluxo da Figura 4, se a água do reservatório for drenada na mesma velocidade em que entra, a quantidade de água no reservatório permanecerá constante e o reservatório (estoque) estará em equilíbrio. Tal variável ou estado (nesse caso água) é chamado de *equilíbrio dinâmico*, pois a água no reservatório está sempre mudando, é dizer não existe acúmulo. Por outro lado, o *equilíbrio estático* é definido quando todos os fluxos de entrada e saída de um estoque são zero. Nesse caso, o volume total de água no reservatório é constante e o reservatório contém as mesmas partículas de água, em cada unidade do tempo. Dito isso, a seguir aplicaremos a metodologia de DS para entender a relação dinâmica entre estoques e fluxos. Baseado no princípio de estabilidade acima, apresentaremos no seguinte exemplo, a ilustração gráfica dos fluxos e suas relações com os estoques para um entendimento da dinâmica dos estoques e fluxos.

Exemplo 3. Uma certa população de peixes em uma lagoa está sob a influência de nascimentos e mortes. Suponha que não há feedbacks da população para nenhum dos nascimentos e mortes. Ainda, suponhamos que a saída do estoque seja zero e que a entrada no estoque siga o padrão mostrado na Figura 9. Explique como é dada a relação dinâmica entre a população e as variáveis nascimentos e mortes. Se a população inicial de peixes é de 100 peixes, qual é o número de peixes no final de um ano?

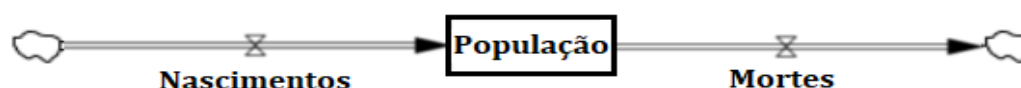
Figura 9: Fluxo de entrada igual ao fluxo líquido (taxa líquida de variação).



Fonte: Elaboração dos autores.

Primeiro identificamos as variáveis do problema de crescimento populacional. Do enunciado, podemos considerar um sistema de estoque e fluxo, formado pela variável população (é o material que está contido no estoque). A Figura 10 mostra como as variáveis nascimentos e mortes definem os fluxos de entrada e de saída respectivamente do estoque.

Figura 10: Diagrama de estoque e fluxo do Exemplo 3.



Fonte: Elaboração dos autores.

A seguir, ilustramos a relação dinâmica entre estoque e fluxo em cada unidade de tempo (mês). A Figura 9 mostra que o fluxo de entrada inicia em zero, sendo assim até o início do quarto mês, onde o fluxo de entrada aumenta repentinamente para 40 peixes por mês, permanecendo nesse nível por dois meses para depois voltar a zero. Do sexto mês até o final do mês sete, o fluxo de entrada diminui para zero. Posteriormente, no início do oitavo mês até final do mês nono, o fluxo passa para 20 peixes a cada mês, finalizando a zero até o final do ano. Explicaremos a relação entre estoque e fluxo através das seguintes etapas (Sterman 200, p. 236).

Calcule e represente graficamente a *taxa total de entrada* no estoque (a soma de todas as entradas).
 Calcule e represente graficamente a *taxa total de saída* do estoque (a soma de todas as saídas).

Calcule e represente graficamente a *taxa líquida de variação* do estoque (a entrada total menos a saída total).

Representar graficamente o estoque através de um sistema de eixos. A medida do estoque é em unidade, enquanto que o fluxo são medidos em unidades por período de tempo. No Exemplo 3, o estoque é dado em peixes e seus fluxos são medidos em peixes/meses. Os estoques e seus fluxos devem ser representados graficamente em escalas separadas. É recomendável fazer um gráfico separado para o estoque *abaixo* do gráfico para os fluxos, com os eixos de tempo alinhados, Figura 11.

Traçar o valor inicial do estoque no gráfico de estoques. O valor inicial deve ser especificado; não pode ser inferido a partir da taxa líquida.

Dividir a taxa líquida de variação em intervalos com o mesmo comportamento e calcule a quantidade adicionada ao estoque durante esse intervalo. Os segmentos podem ser intervalos nos quais a taxa líquida é constante, mudando linearmente ou seguindo algum outro padrão. A quantidade adicionada ou subtraída do estoque durante um segmento é a área sob a curva de taxa líquida durante esse segmento. Veremos como isso é aplicado ao Exemplo 3. O estoque de peixes permanece constante entre o mês inicial e até final do mês terceiro, isto é 100 peixes, pois foi adicionado uma quantidade zero (a área sob a curva (linha zero) da taxa líquida durante o mês inicial e o final do terceiro mês é zero) ao estoque inicial 100 peixes. *Se a taxa líquida permanece constante em um segmento, então o valor adicionado é a área do retângulo.* Isso acontece com nosso Exemplo 3 no quarto mês até final do mês quinto; sendo adicionada à lagoa uma quantidade constante de 40 peixes (taxa líquida, pois taxa de saída continua zero), vemos que, nesse intervalo de meses foi adicionada ao estoque a área do retângulo de altura 40 e comprimento da base 2 (área do retângulo definida pela taxa entre os meses quarto e sexto), isto é 80. Acumulando no estoque nesse período de meses 180 peixes e permanecendo o estoque com essa quantidade constante até o final do mês sete. Iniciando o oitavo mês, vemos que a taxa líquida continua constante até o final do nono mês, o qual traz consequência que o estoque seja acrescentado um valor igual à área de um retângulo de 20 unidades por mês de altura e 2 meses de duração, de modo que o estoque aumenta em 40 unidades, dando um nível total de 220 unidades no tempo de 10 meses. Se a taxa líquida aumenta *linearmente* em um intervalo de tempo, então o valor adicionado seria a *área do triângulo* (que não é o caso em nosso exemplo). Ver parte inferior da Figura 11.

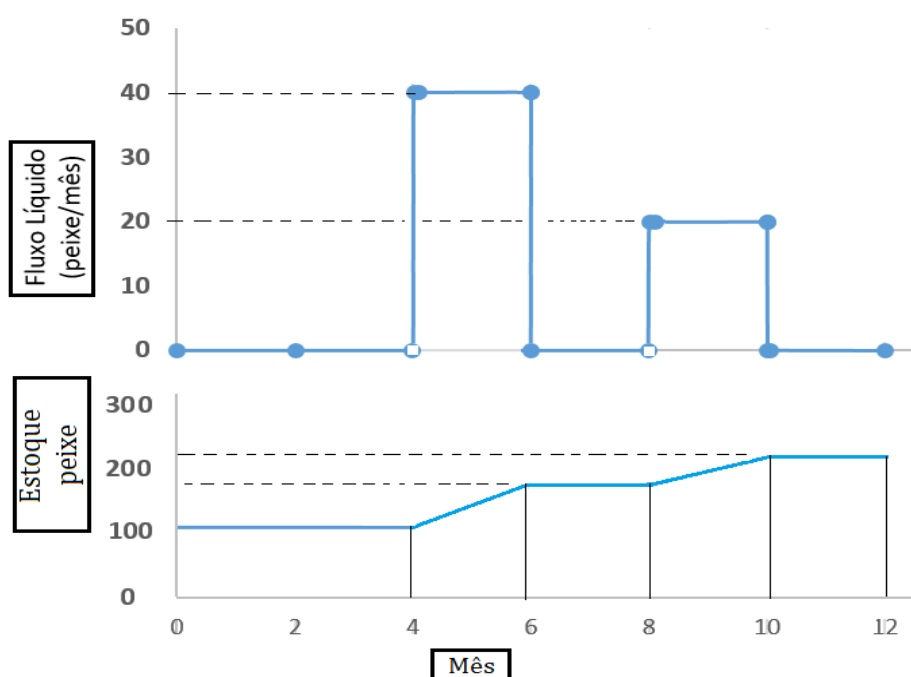
Esboce a trajetória do estoque entre o início e o fim de cada intervalo de tempo. Encontre o valor da taxa líquida no início do segmento. É positivo ou negativo? Se o *fluxo líquido for positivo*, o *estoque estará aumentando* naquele momento. Se o *fluxo líquido for negativo*, o *estoque estará diminuindo*. Em seguida, analise se está subindo ou descendo a uma taxa crescente ou decrescente e esboce o padrão que você infere no gráfico. Se a taxa líquida for positiva e crescente, o estoque aumenta a uma taxa crescente (o estoque acelera para cima). *Se a taxa líquida for positiva e decrescente, o estoque aumenta a uma taxa decrescente* (o estoque está desacelerando, mas ainda se movendo para cima). *Se a taxa líquida é negativa e sua magnitude está aumentando (a taxa líquida está se tornando mais negativa), o estoque diminui a uma taxa crescente.* Se a taxa líquida é negativa e sua magnitude está diminuindo (tornando-se menos negativa), o estoque diminui a uma taxa decrescente. No Exemplo 3, como a taxa líquida é positiva e constante durante os intervalos do quarto ao final do quinto mês (40 peixe/mês) e do oitavo até o final do nono mês (20 peixe/mês), o estoque, aumenta linearmente a uma taxa de 40 e de 20 peixes por mês respectivamente (a inclinação do estoque é de 40 e 20 peixes/segundo respectivamente).

Se a taxa líquida é zero, o *estoque não varia*. Certifique-se de que seu gráfico do estoque não mostra nenhuma mudança no estoque em todos os lugares em que a taxa líquida é zero. Se a taxa líquida permanece zero por algum intervalo, o estoque permanece constante em qualquer valor que tinha quando a taxa líquida se tornou zero. Nos pontos em que a taxa líquida muda de positiva para negativa, o estoque atinge um máximo, pois deixa de subir e começa a cair. Nos pontos em que a taxa líquida muda de negativa para positiva, o estoque atinge um mínimo, pois deixa de cair e começa a subir. No Exemplo 3, vemos que desde o início do processo até o final do mês terceiro a taxa líquida é zero, o mesmo acontece, do sexto até o final do sétimo mês e do décimo até o final do ano. Nesses intervalos de tempo o estoque não varia.

Repita os passos 5 a 7 até terminar.

Todas essas etapas do processo são mostradas na Figura 11 abaixo.

Figura 11: Diagrama esquemático da relação entre o fluxo líquido e o estoque para o Exemplo 3. Enquanto o fluxo líquido sobe e desce, o estoque sobe e permanece em um nível mais alto.



Fonte: Elaboração dos autores.

ELABORAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Nesta seção colocamos em prática a metodologia da Dinâmica de Sistemas abordada em nossa pesquisa. O objetivo principal das atividades é sensibilizar aos professores e alunos para o fato de aplicar a metodologia da DS, como ferramenta para ampliar o raciocínio na criação de modelos, para entender a diferença entre os modelos quantitativos (modelo de estoque e fluxo) e qualitativos (modelo causal). A metodologia desenvolvida será aplicada desde dois pontos de vista diferente, uma, na visão do professor ministrador da aula, como construção de conhecimento e aprendizagem, e a outra, a do aluno, receptor da informação para posteriormente aplica-o na construção de modelos.

Devido a questões didáticas, consideramos oportuno em um primeiro estágio que os diagramas de estoque e fluxo não devem incluir muitos fatores ou variáveis, pois os cálculos são mais complexos quanto mais fatores ocorrem e porem mais difíceis de resolver. Consideramos que as atividades devem refletir o aprendizado do aluno, assim como, relatar as dificuldades e vantagens do software Vensim-PLE na tentativa de entender os processos de crescimentos, relatar como os alunos conseguem fazer os diagramas causais e a simulação do problema através do diagrama de estoque e fluxo.

As atividades feitas em sala de aula são descritas em quatro etapas. Na primeira etapa é realizada a exposição do professor do tema: tipos de crescimento, focando o ensino de crescimento linear e exponencial. Na segunda etapa o docente oferece a aplicação da metodologia de DS, explicando os conceitos de diagrama de ciclo causal e uma breve introdução ao software Vensim-PLE; nesse estágio, os alunos apresentam seus diagramas de forma artesanal (lápis e folha), para posteriormente o professor realizar a simulação no software Vensim-PLE. Na terceira etapa, o professor explica a importância dos estoques e fluxos na interpretação quantitativa dos modelos, de forma análoga ao feito na segunda etapa, o aluno é convidado a apresentar através de desenhos seus diagramas de estoque e fluxo, mostrando dessa forma o aprendizado da metodologia, para finalmente ser realizado a simulação quantitativa do estoque e fluxo através do Vensim-PLE.

Essa abordagem permite que os alunos, além de desenvolver modelos para processos de crescimento linear e exponencial, desenvolvam e entendam em um futuro outros tipos de modelos de

crescimentos (logístico, inibido, etc.), o que é muito importante na criação de conhecimento. A seguir o desenvolvimento do processo de atividades.

Realização em Sala de Aula

Primeira Etapa: Ensino dos tipos de crescimento

Antes de realizar as atividades pelos alunos, os processos de crescimento foram apresentados de forma detalhada por parte pelo professor (primeiro autor). Nessa primeira fase o aluno conseguiu entender a diferença entre o processo de crescimento linear e exponencial, onde ficou claro o entendimento desse novo processo de crescimento. No início, foi passado também o roteiro de atividades que seriam desenvolvidas durante o estudo. Para melhor entendimento sobre o modelo exponencial, foi apresentado as características do problema do crescimento de uma caderneta de poupança. Foi solicitado, nessa primeira fase que o aluno se expressasse sobre seu entendimento da diferença entre o processo de crescimento linear, exponencial, embora a princípio houve um pouco de dificuldade por parte deles, após novas explicações, eles tiraram as dúvidas e ficou claro o entendimento desse novo processo de crescimento.

Segunda Etapa: Diagramas de Ciclo Causal Usando Software Vensim-PLE.

Após uma breve introdução sobre a natureza qualitativa dos diagramas de loop causal, assim como o uso do software Vensim-PLE e suas ferramentas no contexto do crescimento lineal e exponencial, os alunos foram convidados a desenvolver seus próprios diagramas causais. Foi pedido aos alunos a que trabalhassem nos seus próprios processos de crescimento. Os objetivos principais a cumprir neste estágio são:

Preparar o aluno para poder representar ou traçar diagramas de loop, diagrama de estoque e fluxo.

Sensibilizar os alunos para o fato de existir uma diferença entre os modelos quantitativos e qualitativos. O aluno deve entender que para modelar fatores qualitativos são usados diagramas de loop causal e para modelar características quantitativas, são usados os diagramas de estoque e fluxo.

Apresentar e resolver exemplos modelos por parte do professor (estratégia), para posteriormente os alunos criarem seus próprios exemplos e modelos semelhantes com valores diferentes.

Relatos e experiências dos alunos em sala de aula:

Atividade 1: Como fazer a tomada de decisão ao ter um dor de cólica. Tomar ou não tomar um remédio?

Resolução do aluno: Identificação das variáveis: Intensidade da dor, dosagem para acabar com a dor, colocar bolsa de água quente, se aquecer. A aluna Camila apresentou as seguintes relações de causa e efeito entre as variáveis:

A maior intensidade da cólica influencia na maior dosagem de remédio para acabar com a dor.

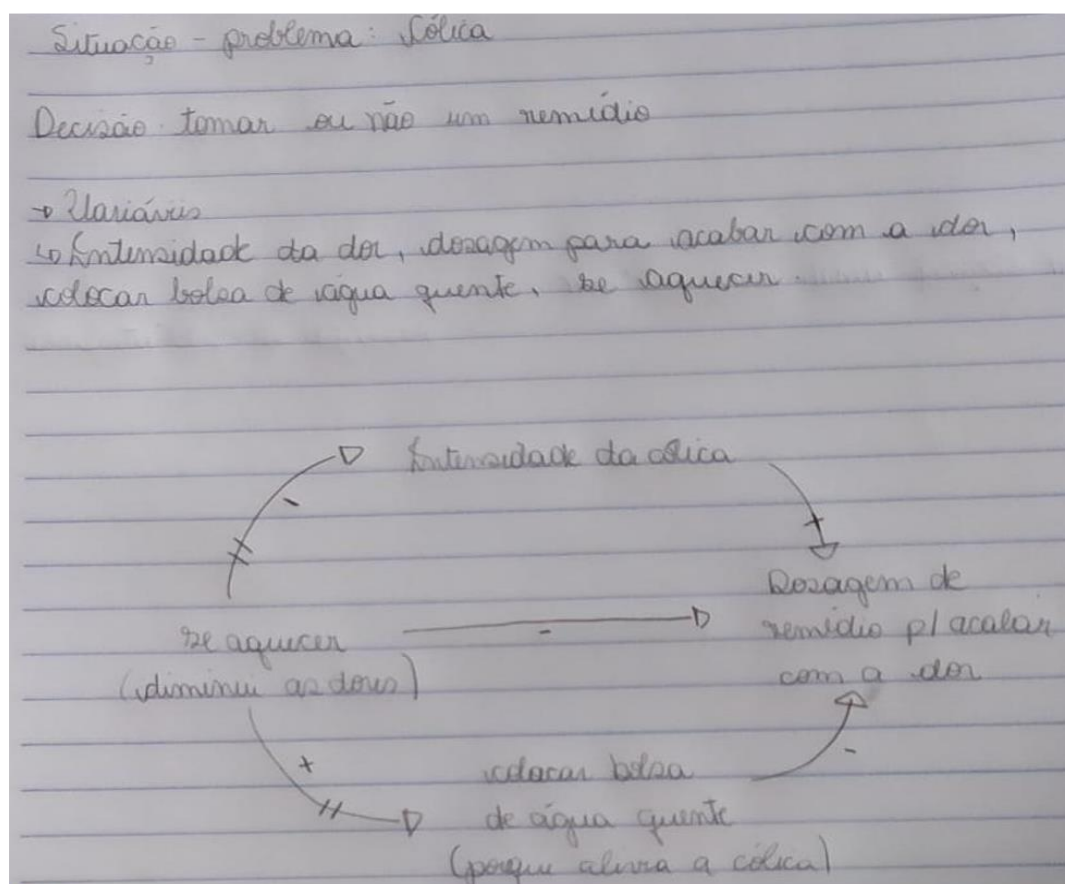
Se nos aquecemos mais, a intensidade da cólica diminuirá de forma progressiva (retardo).

O fato de nos aquecermos com mais frequência, fará com diminuir a dosagem para acabar com a dor.

Maior aquecimento aumenta progressivamente a prática de colocar uma bolsa de água quente (retardo).

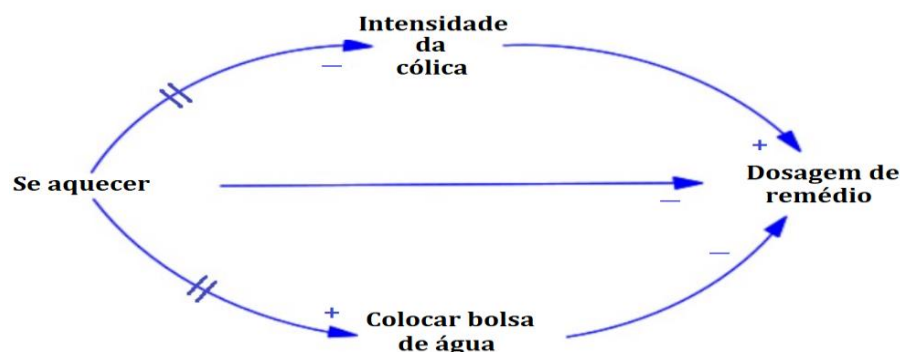
Colocar uma bolsa de água quente com mais frequência, diminuirá a dosagem do remédio.

Figura 12: Modelo Causal para o problema do dor de uma cólica (Aluna Camila).



Fonte: Elaboração da aluna Camila.

Figura 13: Modelo Causal do problema da dor de cólica feito no Vensim-PLE.



Fonte: Elaboração dos autores no Vensim-PLE.

Terceira Etapa: Diagrama de Estoque e Fluxo.

Nesta fase foi disponibilizado um vídeo que também explica a utilização do Vensim: Conhecendo o software Vensim-PLE, por Frederico Rodovalho, <https://www.youtube.com/watch?v=M8aX8FBlwqI>.

Relatos e experiências dos alunos em sala de aula:

Atividade 2: Um capital inicial de 1 000 reais é colocada em uma poupança a uma taxa de 0, 02 cada mês. Fazer o diagrama de estoque e fluxo para o crescimento da poupança.

Resolução do aluno: Inicialmente o aluno identificou a variável Estoque com a poupança, e a variável Fluxo com rendimento ou depósito. A aluna Camila usou as seguintes equações básicas:

$$\text{Estoque } (t + dt) = \text{Estoque } (t) + \text{Fluxo } (t)$$

$$\text{Rendimento } (t) = \text{Taxa de rendimento } (t) \cdot \text{Poupança } (t)$$

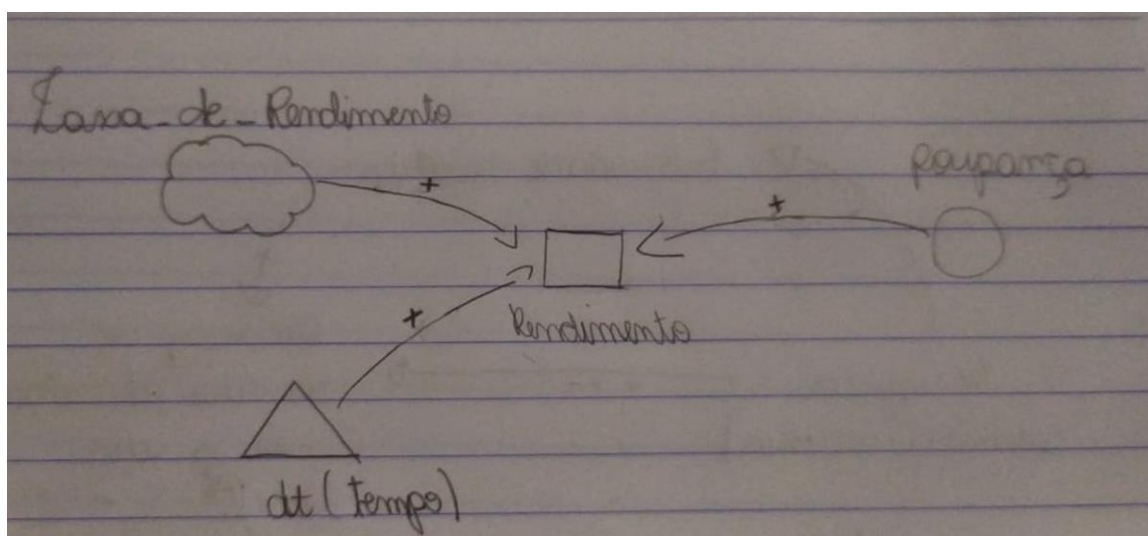
$$\text{Poupança } (t + dt) = \text{Poupança } (t) + \text{Rendimento } (t),$$

onde dt denota o intervalo de tempo. A poupança inicial é $P(0) = 1000$.

$$\text{Rendimento } (1) = 0,02 \cdot 1000 = 20, \text{ Poupança } (1) = 1000 + 20 = 1020.$$

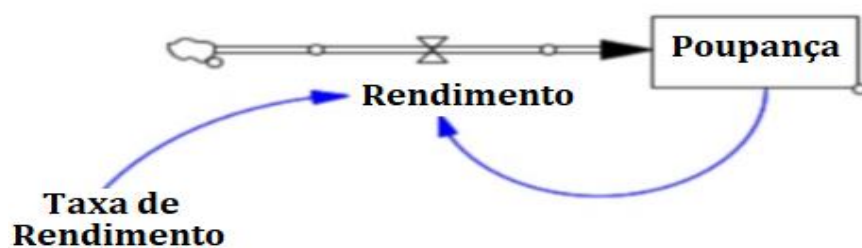
$$\text{Rendimento } (2) = 0,02 \cdot 1020 = 20,40, \text{ Poupança } (2) = 1020 + 20,40 = 1040,40.$$

Figura 14: Representação do Diagrama de Estoque e fluxo (Aluna Camila).



Fonte: Elaboração da aluna Camila.

Figura 15: Representação do Diagrama de Estoque e fluxo realizado no Vensim-PLE.

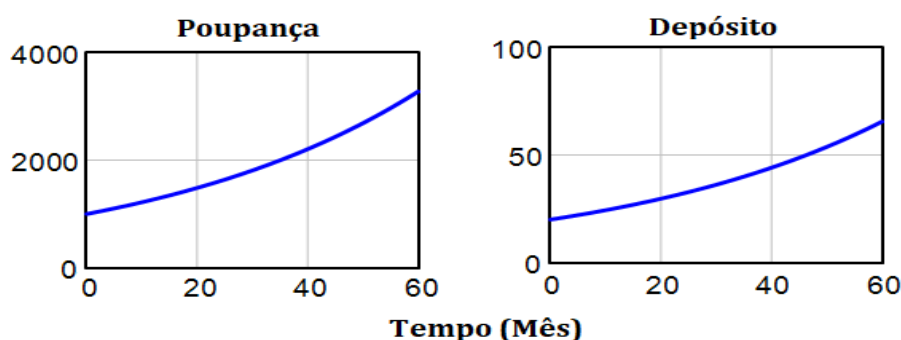


Fonte: Elaboração dos autores usando o Vensim-PLE.

Quarta Etapa: Modelos qualitativos vs. modelos quantitativos.

Antes de iniciar a modelagem, deve-se decidir se é importante distinguir entre estoques e fluxos (modelos quantitativos) ou modelo causal (modelos qualitativos). Deixe claro para os alunos que não é necessário começar com diagramas de laços causais primeiro e depois usar diagramas de estoque e fluxo. Mas, nas situações em que o aluno ganha experiência não é necessário iniciar a modelagem com diagramas causais, o aluno pode ir diretamente com o modelo de estoque e fluxo. Para as aulas de matemática, por outro lado, os diagramas de estoque e fluxo são de grande importância porque lidam com dados quantitativos definidos através de fórmulas. A conclusão do aluno foi que o crescimento era do tipo exponencial, Figura 16.

Figura 16: Simulação do modelo de poupança realizado no Vensim-PLE. O gráfico mostra o comportamento exponencial do modelo.



Fonte: Elaboração dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal em nossa pesquisa foi apresentar a DS como metodologia de ensino na construção de modelos, explorando a parceria dinâmica entre professor aluno e o uso da ferramenta Vensim-PLE na simulação desses modelos. Kubicek (2011) observou que a aplicação da DS nas escolas oferece um terreno fértil que ainda é pouco explorado. Nesse sentido, consideramos importante conhecer e desenvolver a DS em nossa realidade brasileira e analisar a suas vantagens e desvantagens.

Em relação à didática, as atividades mostraram a motivação dos alunos por aprender novas metodologias, fazendo com que participem com mais frequência nas aulas. Foram ressaltados a importância do trabalho em equipe, criando neles a consciência que no Ensino Médio essa metodologia é amplamente usada para cumprimento dos objetivos. Os alunos foram selecionados pela própria disposição deles em desenvolver esse aprendizado, não foi obrigada a participação de toda a turma. Entendemos ainda as

dificuldades que os alunos encontraram para se adaptar a essa forma de trabalho. Usando a DS, não importa quão grande ou pequeno seja seu treinamento em matemática, o usuário precisa ser capaz de relacionar o comportamento de estoques e fluxos intuitivamente, usando gráficos e outras técnicas não matemáticas. A estratégia usada pelos alunos foi a seguinte: primeiro, identificaram as variáveis que definem o problema, através de desenhos em papel estabeleceram suas relações de causa e efeito (modelo causal) e diagramas de estoque e fluxo. Segundo, os diagramas causais eram constantemente atualizado, pois perceberam que seus modelos apresentavam certos erros, para assim, ganhar experiência no entendimento dos modelos de crescimento. Por último, com ajuda do professor foi apresentado o ensino da ferramenta Vensim-PLE.

Nesta pesquisa, vimos que, usando a mobilização de conceitos de crescimento linear e exponencial, é possível em um nível de ensino nas escolas, criar conhecimento dos alunos sobre o uso da DS e o Vensim-PLE como ferramenta de simulação dos modelos de crescimento de funções. Ainda conjecturamos que em futuros trabalhos, as características dos estoques e fluxos e porém a DS resulta um auxílio na compreensão de modelos definidos pela teoria de equações diferenciais ordinárias, isso é muito motivador na preparação do aluno em trabalhos de iniciação científica. Entendemos que a metodologia da DS quando é aplicado respeitando o processo da modelagem matemática, pode influenciar positivamente, tanto ao professor no seu papel de emissor de conhecimento, como ao aluno, na motivação e estudo das matemáticas; contribuindo assim para o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores do ensino básico e à formulação de modelos de características não necessariamente matemáticas.

REFERÊNCIAS

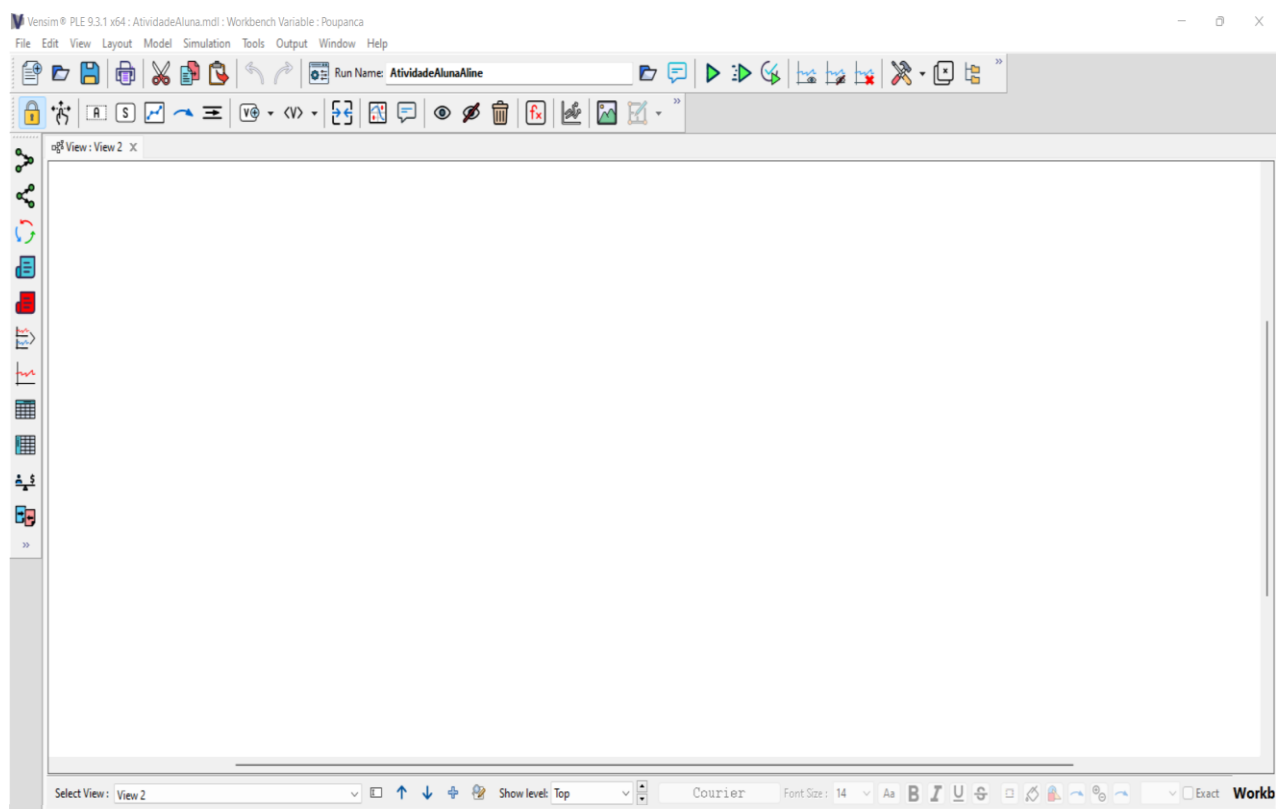
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 28 de setembro de 2022.
- FORRESTER, Jay Wright. **Industrial Dynamics**. [S.l.]: New York: John Wiley e Sons, 1961.
- FORRESTER, Jay Wright. **Urban Dynamics**. The MIT Press, Massachusetts 1969.
- KUBICEK, Astrid. Models for Logistic Growth Processes (e.g. Fish Population in a Pond, Number of Mobile Phones within a Given Population). In: MAASZ, Juergen and O'DONOGHUE, John. (Org.). **Real-World Problems for Secondary School Mathematics Students: Case Studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, p. 187-208.
- MEDEIROS, Rosimere Pereira; Softwares matemáticos: O uso de novos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem da matemática; **REBES** - Revista brasileira de educação e saúde; ISSN - 2358-2391; Pombal - PB, Brasil, v. 4, n. 3, p. 6- 12, jul.-set., 2014.
- RADZICKI, J.; TAYLOR Robert A. **Origin of System Dynamics: Jay W. Forrester and the History of System Dynamics**. In: U.S. Department of Energy's Introduction to System Dynamics, 2008.
- SENGE, Peter. **The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization**. New York: Doubleday, 1990.
- STERMAN, John David. **Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World**.

New York: Irwin / McGraw-Hill, 2000. Disponível em
<<https://books.google.com.br/books?id=CCKCQgAACAAJ>>.

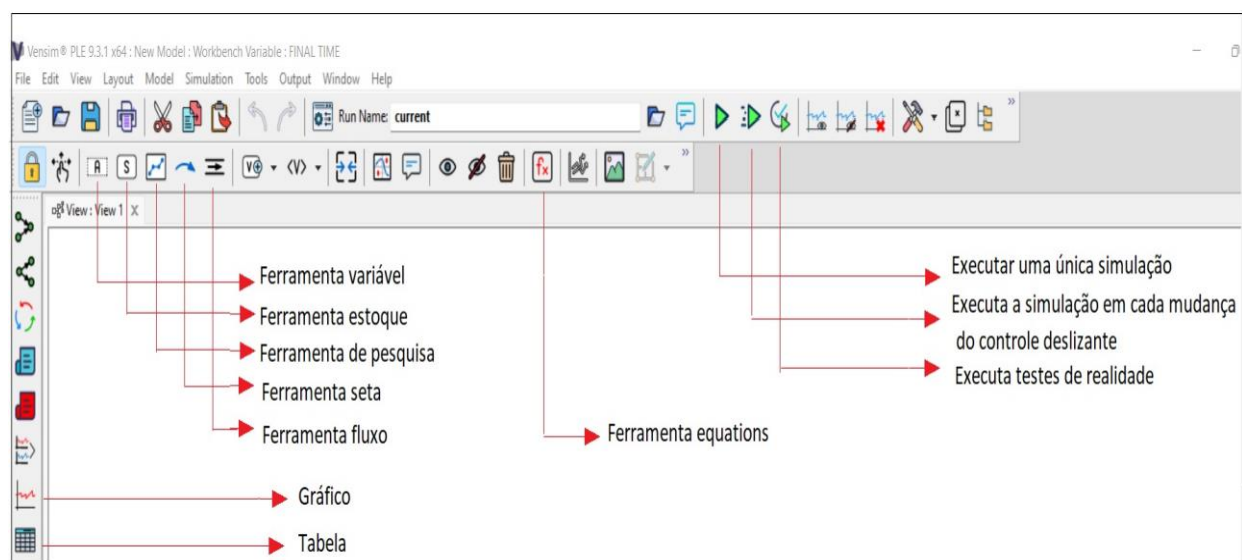
VILLELA, Paulo R. C. **Introdução à Dinâmica de Sistemas**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

ANEXOS

Barra de Ferramentas do Vensim-PLE



Alguns elementos da Barra de Ferramenta Principal



TRABALHANDO A VISÃO CRÍTICA SOBRE BIOTECNOLOGIA POR MEIO DA CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Renata Florence dos Santos¹, Janara de Camargo Matos², Eduardo Florence Batista³

RESUMO

O presente artigo tem como proposta apresentar aos alunos os desdobramentos das técnicas a serem utilizadas para construção de artigo científico apresentando como temática tópicos sobre Visão Crítica da Biotecnologia. Foi utilizada uma sequência didática com metodologia de interdisciplinaridade, entre as disciplinas de Biologia e Aplicativos Informatizados, dividida em 3 semanas (de 2 aulas cada), para a explicação do conteúdo e construção do artigo. Na primeira semana, os alunos realizaram pesquisas avançadas na Web e no Google Acadêmico. Na segunda o foco foi na formatação de trabalhos acadêmicos de acordo com as normas da ABNT. Na terceira, os alunos foram direcionados ao tema “o bem-estar animal e as 5 liberdades perante a criação de animais para consumo” em uma aula expositiva e dialogada. Assim, verificou-se que a sequência didática despertou interesse dos alunos na construção de textos científicos e o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente questões complexas, aplicando conceitos aprendidos e ferramentas tecnológicas para a construção de um artigo com argumentos embasados.

Palavras-chave: biotecnologia, artigo, metodologia.

INTRODUÇÃO

A biotecnologia é um campo do conhecimento em expansão. Técnicas de clonagem, uso de células tronco e a engenharia genética aparecem em destaque nas mídias quando o assunto é biotecnologia.

A literatura (Ramos et al., 2016) define biotecnologia num sentido amplo e restrito

No sentido amplo, biotecnologia é uma área de aplicação da biologia para fins tecnológicos e comerciais. É a utilização de organismos vivos para a geração de novos produtos, processos ou serviços visando agregar valor, renda e bem-estar da população.

No sentido restrito ou da “biotecnologia moderna”, significa um conjunto de técnicas e processos de manipulação de células, de modificações moleculares ou de micro-organismos passando pelo nível de transformação do DNA ou da modificação manipulada de sua expressão, visando à exploração comercial (Ramos et al., 2016, p. 20).

Assim, é fundamental a abordagem do assunto no ambiente escolar para uma compreensão significativa do aluno, bem como desenvolvimento de uma visão crítica, onde ele possa pesar os benefícios e malefícios da biotecnologia desmanchando qualquer visão deturpada que as mídias divulgam.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 apresenta, na competência geral 2, o pensamento científico, crítico e criativo, no qual o estudante vai exercitar a curiosidade intelectual, o

¹ Etec de Praia Grande (EtecPG) – Centro Paula Souza.

² Etec de Praia Grande (EtecPG) – Centro Paula Souza.

³ Etec de Praia Grande (EtecPG) – Centro Paula Souza.

pensamento e análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, problematizar e criar soluções com conhecimentos multidisciplinares (BNCC, 2018).

Já a habilidade EM13CNT304, visa desenvolver no aluno a capacidade de

Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista (BNCC, 2018).

Como exposto no documento oficial brasileiro base da educação nacional, a BNCC, ao desenvolver a habilidade supracitada poderá distinguir diferentes pontos de vista relacionados as questões de biotecnologia.

Sendo a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias o alicerce para a construção e utilização dos conhecimentos específicos para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BNCC, 2018), dentro das atividades propostas nesta grande área, é interessante que os alunos construam também seus próprios documentos, com o uso do método científico e a aplicação de formatação adequada aos documentos escritos produzidos.

Em geral, ao avançar os estudos para o nível de graduação, é necessário que o aluno aplique nos trabalhos acadêmicos, as regras de escrita e de formatação, a qual, no Brasil, as mais utilizadas são as normas da ABNT (10520 para citações e a 6023, para referências).

Ainda no ensino médio, se o aluno adquirir esse conhecimento e treinar a escrita científica e a formatação adequadas, estará em vantagem ao chegar à graduação.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para a abordagem do tema sobre uma visão crítica da biotecnologia, com a construção de artigos científicos, aplicada em turmas do ensino médio, bem como os resultados obtidos e comprovados por meio de avaliações orais.

2. METODOLOGIA

Este relato de experiência, de cunho descritivo e qualitativo foi realizado com alunos do 2º ano do ensino médio integrado ao técnico, no componente curricular Biologia interdisciplinar com o componente Aplicativos Informatizados em Química, em acordo com a BNCC (2018) trabalhando a competência geral 2 e habilidade EM13CNT304, descrita no tópico anterior (BNCC, 2018).

A sequência didática ocorreu durante 3 semanas (2 aulas por semana), com 50 minutos de duração cada, nas quais os professores aplicaram as atividades sobre Biotecnologia e construção de artigo científico, buscando utilizar metodologias ativas, incrementando alguns usos de tecnologias. Nesta fase, foram selecionados os materiais necessários: notícias, acesso ao Google Acadêmico, vídeos didáticos, arquivos de leituras complementares.

As aulas foram divididas em três temáticas da seguinte forma:

1-Apresentação da Metodologia Científica, com uso de tecnologia informatizada para pesquisas avançadas na Web e apresentação do Google Acadêmico;

2-Construção de artigo científico e formatação do trabalho com uso da norma ABNT; e

3-Construção de artigo aplicando a visão crítica da Biotecnologia, levando em consideração o bem-estar animal e as 5 liberdades perante a criação de animais para consumo.

Para a aula da temática “1-Apresentação da Metodologia Científica”, houve o planejamento para se desenvolver o conteúdo usando aula dialogada expositiva sobre o tema, apresentando formas de realizar pesquisas avançadas na Web através do uso de pontuação e símbolos durante a pesquisa, fazendo o uso de operadores na realização de pesquisas avançadas e pesquisas no Google Acadêmico. Afim de complementar a aula, foi disponibilizado um vídeo com duração de 8 minutos e uma leitura complementar, que apresenta técnicas avançadas de pesquisa no Google, como seguem:

Vídeo complementar: Google Acadêmico – Pesquisa na prática.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=swMH4P_kc0M

Vídeo (duração): 08 minutos.

Leitura complementar: Técnicas avançadas de pesquisa no Google

Disponível em: < <https://blog.sforweb.com.br/tecnicas-avancadas-de-pesquisa/> >

Após todo o conteúdo explanado foi realizada a prática, em laboratório de informática, para que os próprios alunos realizassem as pesquisas nos computadores, fazendo uso de técnicas avançadas de pesquisa no site de pesquisa Google. Foi solicitada uma atividade prática que consistia no seguinte enunciado:

Compreendendo que ao final destas 3 semanas de aula, vocês terão que apresentar um artigo sobre a temática proposta, utilize as técnicas de pesquisa avançada para buscar sobre:

O Bem-estar animal e as cinco liberdades (ser livre de medo e estresse, fome e sede, desconforto, dor e doenças e ter liberdade para expressar seu comportamento ambiental);

Utilize as técnicas avançadas de pesquisa para encontrar arquivos do tipo PDF;

Realize uma busca no Google Acadêmico para encontrar artigos que servirão de base para que você escreva seu próprio artigo científico.

Nessa sequência da primeira aula, o aluno tomou conhecimento da atividade final, que será o desenvolvimento do artigo. Para que o aluno tivesse subsídios para a construção do seu artigo, ele foi direcionado à pesquisa de temáticas similares que serviram de apoio, o enunciado do exercício solicitava a busca avançada para que encontrasse arquivos do tipo PDF e artigos científicos já publicados. Sendo o objetivo específico desta aula, fazer com que os alunos aprendessem a utilizar a ferramenta de busca de forma mais eficaz.

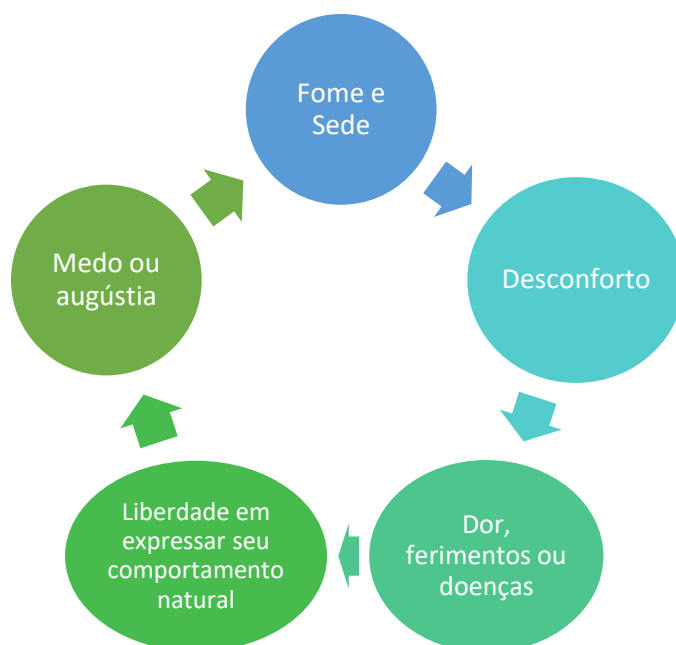
Para a temática “2-Construção de artigo científico e formatação”, os objetivos específicos foram apresentar a utilização do editor de texto Microsoft Word para construção de trabalho acadêmico, com enfoque em artigo científico, e formatação dentro dos padrões de normas da ABNT.

Durante a aula os alunos aplicaram conceitos de formatação tais como: alinhamento, espaçamento entre linhas, fontes, formatação de títulos e subtítulos, numeradores, notas de rodapé, imagens com legenda, citações, referências, entre outras formatações todas dentro das normas da ABNT. Após a apresentação do conteúdo e após a realização da prática em laboratório foi solicitada uma atividade que consistia no seguinte enunciado:

Elabore o documento modelo onde seu arquivo será digitado, utilize os recursos aprendidos em sala de aula para aplicar formatações como numeração de página, alinhamento do texto, espaçamento entre linhas, fonte Arial, tamanho 12, margens esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, notas de rodapé, se houver. Providencie tema, resumo (máximo 500 palavras) e as palavras chaves do seu artigo. Lembrem de escrever os nomes dos componentes do grupo (vocês serão os autores do artigo!)

Para a terceira e última temática “3-Construção de artigo aplicando a visão crítica da Biotecnologia” foi aplicada a visão crítica da Biotecnologia na construção do artigo científico, levando em consideração o bem estar animal e as 5 liberdades perante a criação de animais para consumo, segundo o Certified Humane Brasil (2023), foi elaborada uma aula dialogada apresentando aos alunos sobre a temática das 5 liberdades que um animal deve ter (figura 1).

Figura 14 - As 5 liberdades dos animais



Fonte: Os autores.

Para criar um contraponto na temática também foi estimulada a discussão sobre a necessidade de criação de animais para consumo humano, sendo ofertados dois sites para a leitura complementar:

Leitura Complementar: Carta Conjuntura - Consumo de carne x bem-estar animal.

Disponível em: <https://profissaobiotec.com.br/covid-19-biotecnologia-como-aliada/>

Leitura Complementar: Bem-estar animal dos animais de produção

Disponível em: <https://blog.agromove.com.br/bem-estar-animal/>

Pensando no desfecho do conteúdo e no objetivo final, que era a construção do artigo, foi elaborada a última proposta de atividade conforme enunciado abaixo:

Elabore um artigo com a temática das 5 liberdades dos animais na produção de animais para consumo humano, aplicando as técnicas de busca avançada na Internet, formatação adequada do artigo e construção de ideias com apoio de outros artigos científicos encontrados no Google Acadêmico.

Nesse momento da atividade o aluno já colecionou diversas ferramentas necessárias para a construção do próprio artigo, fazendo o uso de pesquisas avançadas no Google, formatação correta no padrão ABNT, realizou consultas a outros artigos acadêmicos, tendo subsídios consistentes para realizar o objetivo final.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da sequência didática foram aferidos por meio oral, na forma de falas dos alunos e a escuta ativa dos professores.

Foram obtidos os relatos, tais como:

“não sabia para que servia esse Google Acadêmico [...] já tinha ouvido falar, mas nunca tinha usado”.

“gostei de escrever meu próprio artigo”

“achei importante existir os direitos dos animais na criação, já que eles servem de alimento para muita gente”.

“achamos mais difícil a parte da formatação do artigo [...] são muitas regras [...]”

Assim, constatou-se que a sequência didática foi proveitosa, e claro, como com qualquer conteúdo, alguns alunos tiveram facilidade, e outros, dificuldade.

Foi perceptível que algumas dificuldades foram suplantadas por meio da instrução por pares, na qual a interação entre os alunos diminuiu a zona de desenvolvimento proximal, descrita por Vygotsky (1980), a qual fala sobre a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que seriam os desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas.

Como constatado por Gheno, Silva e Dal-Farra (2017) após aplicarem a análise de artigos científicos em turmas do ensino médio, os conteúdos trabalhados com o uso de artigos científicos como material didático favoreceu a educação científica, porém, quando transformados em textos reestruturados para fins pedagógicos, o crescimento do conhecimentos dos alunos sobre o assunto foi maior que a turma que utilizou os artigos em sua forma original.

No presente trabalho, exploramos uma sequência didática de construção de artigo, que proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, como a estruturação do artigo e sua formatação, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e postura ética e cidadã com relação ao assunto do bem-estar animal na indústria alimentícia. Dessa forma, colaboramos para o letramento científico do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, enquanto corpo docente, a importância da escrita acadêmica dentro do meio científico, e vivenciamos dentro da nossa formação profissional o contato com a escrita científica somente nos níveis de ensino posteriores ao ensino médio. Tem-se o conhecimento que, de forma inevitável, nossos alunos irão passar por essa experiência de escrita científica em suas respectivas formações profissionais, independente da área de atuação. Desta forma, o objetivo principal dessa sequência didática foi apresentar através do estudo interdisciplinar subsídios para que o aluno usufruísse desse contato de forma antecipada, fomentando neste aluno um ser pensante, argumentativo e colaborativo com o meio científico.

Acreditamos que parte do sucesso desta sequência didática se deu pela forma que o objetivo final, que seria a escrita do artigo, foi conduzido. Sendo a primeira etapa a apresentação de ferramentas de pesquisas acadêmicas (material de apoio necessário para embasamento da escrita), pela interdisciplinaridade entre as disciplinas de Biologia e de Aplicativos Informatizados. Onde a disciplina de Biologia entrou com a temática do artigo, dando subsídio para criação de temas coerentes e coesos, e a disciplina de Aplicativos Informatizados atuou apresentando as regras de formatação e citações, fazendo a junção perfeita, e viabilizando “ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as

áreas nas quais as disciplinas venham a ser agrupadas” (BRASIL, 1997). Incentivando o uso de ferramentas necessárias para a criação do artigo.

Por fim compreendemos que o ensino de forma individual das temáticas abordadas em cada disciplina não seria capaz de promover a satisfação do aluno tanto quanto a interdisciplinaridade foi capaz

de exercer. Os alunos se sentiram motivados durante o processo de escrita e demonstraram entusiasmo para escritas futuras.

REFERÊNCIAS

AGROMOVE. Bem-estar animal dos animais de produção. Disponível em:
<<https://blog.agromove.com.br/bem-estar-animal/>> Acessado em: 08 jun. 2023.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em:
26 jul. 2023

BRASIL, S. D. E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros
Curriculares Nacionais, 1997.

CARTA CONJUNTURA - CONSUMO DE CARNE X BEM-ESTAR ANIMAL. Disponível em:
<<https://profissaobiotec.com.br/covid-19-biotecnologia-como-aliada/>> Acessado em: 08 jun. 2023.

CERTIFIED HUMANE BRASIL. Conheça as cinco liberdades dos animais Disponível em:
<https://certifiedhumanebrasil.org/conheca-as-cinco-liberdades-dos-animais/>. Acesso em 10 set. 2023.

GHENO, S. R.; SILVA, J.; DAL-FARRA, R. S. Artigos científicos como estratégia de aprendizagem no ensino médio sob a perspectiva da ciência, tecnologia e sociedade. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira, v. 8, n. 15, 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4373/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

RAMOS, M. V.; MELO, D. F.; SILVA, A. L. C. Biotecnologia: a ciência, o bacharelado, a demanda socioeconômica (Organizadores) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016. 114 p.

SFORWEB. Técnicas Avançadas de Pesquisa No Google. Disponível em:
<<https://blog.sforweb.com.br/tecnicas-avancadas-de-pesquisa/>> Acessado em: 07 jun. 2023.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SENSÍVEIS A DIVERSIDADE CULTURAL E AS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS: APRESENTANDO PRINCÍPIOS DE DESIGN

Camila Cunha¹, Geilsa Costa Santos Baptista ²

RESUMO

Apresentamos quatro princípios de design desenvolvidos a partir da seguinte questão: quais caminhos teóricos e metodológicos seriam possíveis para o desenvolvimento de uma intervenção educacional a partir da tematização de QSC e que esteja orientada para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural em professores de ciências? A metodologia de pesquisa seguiu os caminhos propostos pela Pesquisa de Design, com ênfase na pesquisa aplicada e no desenho quase experimental de propostas educativas que coloquem em prática questões teorizadas no campo educacional. Buscamos assim fazer avançar, de maneira prática, as discussões teóricas que colocam a diversidade cultural e o diálogo intercultural em debate no ensino de ciências propondo uma formação de professores que sejam sensíveis à diversidade cultural. Os princípios de design constituem nossos resultados preliminares e seus títulos enunciam sua ideia principal, são eles: 1) A pluralidade de razões; 2) As reflexões epistemológicas; 3) A sensibilidade intercultural; 4) O diálogo intercultural.

Palavras-chave: questões sociocientíficas, educação científica intercultural, formação de professores

INTRODUÇÃO

A busca por estratégias que possam ajudar na formação de professores sensíveis à diversidade cultural lança nosso olhar para o potencial das Questões Sociocientíficas (QSC). A educação científica intercultural nos coloca o desafio de formar professores que consigam estabelecer diálogos entre a cultura científica e a diversidade cultural que é inerente ao contexto escolar (BAPTISTA, 2010). Alcançar esse tipo de ensino requer professores formados sob esse viés, orientados para exercerem uma prática pedagógica pautada na negociação cultural (CANDAU, 2008; BAPTISTA, 2010, 2014, 2015; PÉREZ, 2017) e que ensinem o conhecimento científico por meio da compreensão e não pela substituição de seus conhecimentos prévios (EL-HANI; MORTIMER, 2007).

Candau e Koff (2006) afirmam que muitas das pesquisas em interculturalidade na educação ainda não afetam a Didática e as práticas de ensino, nos sinalizando a necessidade de fomentar sua inserção nos cursos de formação inicial de professores. Canen e Xavier (2011) enfatizam o poder da reflexão acerca da diversidade cultural na formação de professores, sinalizando para práticas que consideram a escola como um espaço de cruzamento de culturas. De modo semelhante, Baptista (2014) tem avançado em seus estudos a esse respeito e aponta para o estímulo às reflexões epistemológicas.

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.

² Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana

Diante disto, apresentamos neste trabalho os resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida partir da investigação da seguinte questão: quais caminhos metodológicos seriam possíveis para o desenvolvimento de uma intervenção educacional a partir da tematização de QSC e que esteja orientada para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural em professores de ciências?

Nossa reflexão sobre as QSC enquanto potencial para formar professores sensíveis à diversidade cultural se inicia pela natureza das QSC, que são definidas como temas e/ou situações controversas que envolvem aspectos científicos e/ou tecnológicos com implicações sociais. De acordo com Torres e Solbes (2018, p. 62) “por serem situações que relacionam aspectos da ciência, as QSC têm múltiplas dimensões: econômica, política, ética, religiosa e ambiental”. As QSC refletem questões atuais, controversas, complexas e que geralmente necessitam de diversos conhecimentos para sua resolução (SOUZA, MARQUES, MACHADO, 2016; LIMA, *et al.*, 2018; MORAES, *et al.*, 2015). Diaz (2006) em seus estudos informa que as questões sociocientíficas envolvem dimensões epistêmicas, relacionadas à ciência e tecnologia, e não epistêmicas, tais como aspectos sociais, culturais, políticos, éticos, dentre outros. Essas relações em muitas das vezes reverbera em forma de conflitos e controvérsias entre pontos de vista distintos, dentre eles o científico, que podem ser negociadas a partir de um diálogo pautado entre as posições culturais envolvidas.

Por outro lado, ao lidar com a multiplicidade de razões presentes em uma QSC permite aos professores o desenvolvimento da habilidade de escuta, consideração e empatia diante dos diferentes conhecimentos tematizados. Se pensarmos que o professor sensível à diversidade cultural é aquele que consegue realizar o diálogo intercultural, consideramos também que este apresenta a habilidade de transitar entre os contextos culturais e que usa desta habilidade para ensinar conteúdos científicos aos estudantes, transitando entre as culturas dos estudantes e a científica. De todo modo, tal habilidade requer a postura flexível de transitar por entre os sistemas de conhecimento envolvidos no contexto (seja ele escolar ou não), tal qual é exigido de nós ao tratarmos de uma QSC. Para Carnio e Carvalho (2015, p. 7)

O conteúdo de uma QSC não se esgota com a compreensão do conceito científico (identidade); as interpretações das pessoas sobre essas temáticas controversas não são dedutivas, mas sim dependem da disponibilidade (e confiabilidade) de informações e de situações que as possibilitem se questionar sobre as interpretações da realidade. Elas permitem tornar evidente a permanente relação do conteúdo científico com outras dimensões do conhecimento que permeiam as implicações da C&T [Ciência e Tecnologia] na sociedade (valores éticos, morais, culturais, políticos, econômicos, ambientais, etc).

Nesse sentido, apostamos na ideia de que as QSC podem contribuir para a formação de professores sensíveis a diversidade cultural, uma vez que estas lidam diretamente com temas controversos envolvendo aspectos da cultura científica e suas complexas relações com as sociedades e demais culturas. Partindo desta

tese, objetivamos aqui discutir e apresentar princípios de design que nortearam a elaboração de uma intervenção educacional no contexto da formação inicial de professores de ciências.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE DESIGN

Para dar conta de nossa investigação, optamos pelo desenvolvimento de uma Pesquisa de Design, também conhecida como “*Design Research*” ou Pesquisa de Desenvolvimento. Dentre uma das principais características desse tipo de pesquisa, e que são favoráveis para o desenvolvimento da nossa pesquisa, está o seu caráter teórico-prático, fazendo desenvolver não apenas o conhecimento científico de uma determinada teoria, mas também aprimorando aspectos da prática educativa por meio da colaboração entre pesquisadores e profissionais. Partimos da conceituação de Plomp (2010, p. 13, tradução nossa) para Pesquisa de Design.

A pesquisa em design educacional é o estudo sistemático de design, desenvolvimento e avaliação de intervenções educacionais (como programas, estratégias e materiais de ensino-aprendizagem, produtos e sistemas) como soluções para problemas complexos na prática educacional, que também visa aprimorar nosso conhecimento sobre as características dessas intervenções e os processos para projetá-las e desenvolvê-las.

Nesse tipo de pesquisa a ênfase da investigação está na pesquisa aplicada, ou seja, no desenho quase experimental de propostas educativas que coloquem em prática questões teorizadas no campo educacional (MATTA, SILVA, BOAVENTURA, 2014). Partilhamos nesse estudo da necessidade de fazer avançar, de maneira prática, as discussões teóricas que colocam as diferenças e diálogos culturais em debate no ensino de ciências e que propõem uma postura intercultural dos professores. Faz-se contundente que as licenciaturas em ciências encontrem estratégias de ensino para formar efetivamente professores segundo esse viés teórico, para que assim, possamos construir uma educação científica intercultural. Consideramos ser esse um problema complexo na prática dos formadores de professores e que, portanto, pode ser abordado pela Pesquisa de Design, assumindo as seguintes características: i) orientada aos processos e teorias; ii) intervencionista; iii) colaborativa; iv) fundamentalmente responsiva e; v) iterativa (MATTA, SILVA, BOAVENTURA, 2014; PLOMP, 2010; AMIEL, REEVES, 2008).

A referida pesquisa faz parte de um projeto de doutorado e foi desenvolvido, de modo mais amplo, por meio das seguintes etapas: 1) Análise Colaborativa do Problema; 2) Proposta de Intervenção; 3) Ciclos de aplicação de Design e; 4) Princípios de Design e Aprimoramento da Prática. Os resultados parciais apresentados aqui fazem parte da culminância da primeira etapa, que se constituiu pela construção de princípios de design, elaborados a partir da pesquisa bibliográfica e diálogo com os pares envolvidos na pesquisa. Em nosso contexto, é importante frisar a participação dos professores preceptores e residentes

vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP), especificamente no Núcleo de Biologia o PRP da UEFS, contemplados pelo edital nº 01/2020 da CAPES.

A intervenção foi construída a partir da discussão de quatro princípios de design, que serão apresentados e discutidos aqui. A elaboração dos princípios de design teve como base as questões sociocientíficas em seus usos pedagógicos articulados com os pressupostos da educação científica intercultural e sua subjacente formação. Para a construção de novos Princípios de Design é comum o uso do modelo de Van denAkker:

Se você deseja projetar a intervenção X para a finalidade/função Y no contexto Z, é aconselhável que você dê a essa intervenção as características A, B e C [ênfase substantiva], e fazê-lo através dos procedimentos K, L e M [procedimentos ênfase], por causa dos argumentos P, Q e R (VAN DEN AKKER, 1999, p. 9).

A partir do modelo proposto explicitamos os princípios teórico que serão norteadores de uma intervenção no contexto da formação inicial de professores de ciências, elencando as finalidades pedagógicas e suas características, os procedimentos de ensino que devem ser mobilizados, e as razões que nos motivam a escolher determinado procedimento.

PRINCÍPIOS DE DESIGN DE UMA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Delimitamos nosso primeiro Princípio de Design em acordo com a discussão levantada quando refletimos sobre a natureza epistemológica das QSC e em como elas envolvem aspectos científicos e/ou tecnológicos com implicações sociais (RATCLIFFE, GRACE, 2003), expõem controvérsias envolvendo dimensões epistêmicas e não epistêmicas (DIAZ, 2006), com as quais os professores de ciências têm de lidar diariamente em sua prática, sobretudo pela inserção desses temas como demandas próprias dos estudantes. Ao propormos que o estudante identifique os aspectos morais, éticos e os conhecimentos envolvidos em uma QSC, oportunizamos o reconhecimento da pluralidade de razões e da diversidade cultural presente no mundo. Considerar a pluralidade é condição fundamental para a sensibilidade à diversidade cultural (PEREZ, 2017; BAPTISTA, 2014), ao mesmo tempo em que ajudamos este estudante a lidar com o mundo do outro, entende-lo e respeitá-lo em suas possíveis explicações para um mesmo fenômeno, situação ou problema. Assim, delimitamos nosso primeiro princípio de design:

Quadro 1 - Primeiro Princípio de Design - A pluralidade de razões

*Se você deseja projetar uma intervenção utilizando **questões sociocientíficas** com a finalidade de **formar professores sensíveis à diversidade cultural** no contexto da **formação inicial** é aconselhável:*

Discutir a natureza das questões sociocientíficas, em especial seu caráter transdisciplinar e controverso, evidenciando que elas se encontram frequentemente na fronteira entre o conhecimento científico e o não científico, sendo necessária a consideração de múltiplas dimensões, dentre elas a social, cultural, econômica, ambiental e científica. Para contemplar essas características você poderá apresentar uma QSC e realizar com os futuros professores a identificação dos aspectos morais e éticos, da controvérsia e dos saberes e conhecimentos envolvidos na QSC. A razão para a escolha dessa atividade é que ela possibilita que os futuros professores percebam a existência de uma pluralidade de razões, tendo a oportunidade de delimitar os contextos e aplicabilidades da ciência, de modo a compreendê-la como uma das, mas não a única, razão válida para resolver problemas ligados à vida individual e coletiva.

Fonte: elaboração própria

Nosso segundo princípio parte da importância de conhecer os contextos socioculturais dos estudantes para desenvolver uma educação científica intercultural, ao mesmo tempo que é importante refletir sobre o conhecimento científico e como ele interage com as demais culturas (BAPTISTA, 2014). Consideramos que as QSC apresentam polêmicas reais que podem contextualizar os conteúdos tradicionais em Ciências, gerando aprendizagens para além destes conteúdos disciplinares (KATO, FELICIO, 2019) e devem ser pautadas no interesse dos estudantes, uma vez que podem envolver suas realidades concretas (GUIMARÃES *et al.*, 2018). Identificar as questões sociocientíficas locais e relevantes para os estudantes possibilita que os professores elenquem problemáticas capazes de aproximá-lo do contexto cultural presente em suas salas de aula. Exige assim, que os professores conheçam para além da sua cultura e da cultura científica, que eles possam se engajar na atividade de pesquisa sobre os conhecimentos envolvidos nas QSC e investigação das concepções dos seus alunos sobre as questões identificadas. Em igual sentido, investigar o universo cultural dos estudantes é primordial para que se desenvolva uma prática sensível à diversidade cultural (BAPTISTA, 2015), permitindo ao professor entender em que pontos o discurso científico converge e diverge dos demais sistemas de conhecimento, abrindo espaço para que o diálogo intercultural e a negociação de significados possam acontecer (BAPTISTA, 2010, 2014). Desse modo, consideramos que os professores têm a oportunidade de realizar reflexões epistemológicas, ou seja, que possam refletir sobre

como

Quadro 2 - Segundo Princípio de Design - As reflexões epistemológicas

OS

conhecimentos científicos contribuem para o entendimento e tomada de decisão frente a uma QSC. É com base nessas ideias que anunciamos nosso segundo Princípio de Design, descrito abaixo:

*Se você deseja projetar uma intervenção utilizando **questões sociocientíficas** com a finalidade de **formar professores sensíveis à diversidade cultural** no contexto da **formação inicial** é aconselhável:*

Localizar questões sociocientíficas de abrangência local e que possuam relevância para os estudantes, identificando os diversos conhecimentos, científicos e não científicos, os valores e interesses envolvidos que podem contribuir para sua compreensão. Essas características podem ser desenvolvidas através da pesquisa e investigação em fontes variadas de informação, como nos textos de divulgação científica, notícias, relatos informais, levantamento de concepções prévias, artigos científicos, vídeos no youtube, discussões em redes sociais e quantas mais fontes forem possíveis. Essas atividades permitem que os professores conheçam o contexto cultural dos estudantes pautando suas realidades nos planejamentos e realizem reflexões epistemológicas, sobretudo acerca das origens, aplicabilidades e limites dos conhecimentos envolvidos em uma QSC.

Fonte: elaboração própria

A proposta do próximo Princípio de Design é embasada no argumento de que as atividades formativas com QSC proporcionam ao futuro professor o contato com uma multiplicidade de razões, colocando-os a se posicionar criticamente no lugar do outro, refletindo sobre as suas próprias posições e tratando a questão com a diversidade necessária para o seu amplo entendimento. Assim, identificar as controvérsias locais em forma de QSC possibilita aos professores lidar com o contexto sociocultural dos estudantes, tematizando problemas reais e de relevância para eles. Ademais, o exercício de elaboração de um caso com QSC, pode colocar o futuro professor em contato direto com a controvérsia central, os pontos de vista envolvidos e os argumentos possíveis para a resolução da questão. Nesse processo, é possível que ele se questione “Qual a minha posição pessoal diante dessa questão?”, refletindo sobre as vias argumentativas, valores e normas que orientam sua visão de mundo. De maneira formativa, experimentar o ponto de vista do outro, considerá-lo em seu trabalho de planejamento docente, abre espaço para o desenvolvimento da sensibilidade e empatia com aqueles que são diferentes de nós. Nesse sentido, convém pontuar que pessoas que desenvolvem a sensibilidade intercultural apresentam elementos como empatia, autoestima, automonitoramento, mente aberta, envolvimento na interação e não julgamento (CHEN, 1997). Em meio a essa discussão, enuncia-se nosso terceiro Princípio de Design como:

Quadro 3 - Terceiro Princípio de Design - A sensibilidade intercultural

*Se você deseja projetar uma intervenção utilizando **questões sociocientíficas** com a finalidade de **formar professores sensíveis à diversidade cultural** no contexto da **formação inicial** é aconselhável:*

A construção de casos envolvendo questões sociocientíficas, localizando a controvérsia central e as principais visões de mundo envolvidas no conflito apresentado pela QSC. Essas características podem ser desenvolvidas por meio da seleção de temáticas controversas, elaboração das possíveis tomadas de decisão, elencando as múltiplas razões, conhecimentos culturais, valores e posições éticas necessárias para o entendimento das vias possíveis de argumentação, também se posicionando de acordo com suas raízes socioculturais. Acreditamos que através dessa atividade os professores podem experimentar o ponto de vista do outro, exercitar a empatia, sinceridade e honestidade fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural.

Fonte: elaboração própria

Olhar para o currículo escolar sob a ótica intercultural requer uma ressignificação dos conteúdos escolares, buscando locais em que esses conteúdos de ensino encontrem espaço para o diálogo com outras culturas, além da científica. O princípio de design que discutimos a seguir busca fomentar outro olhar para os conteúdos curriculares, ou as competências e habilidades propostas pela BNCC, repensar esses conteúdos pautados no diálogo entre as culturas envolvidas em uma problemática sociocientífica, sobretudo por considerar o que nos diz Perez (2017, p. 37) “O diálogo de saberes rompe com os currículos monoculturais e com as relações de saber e poder, permite o cruzamento de fronteiras culturais e a negociação de significados”. O diálogo é, então, a base da interculturalidade (PEREZ, 2017), e para que uma educação intercultural se concretize nas escolas de educação básica é preciso preparar os professores para o diálogo intercultural, ou seja, prepara-los para que coloquem as visões científicas em exposição sem desqualificar as demais culturas que surgem no espaço escolar, mas pelo oposto, que dialoguem com seus alunos sobre onde elas convergem e divergem, quais seus limites de explicação e contextos onde fazem sentido, complementando a visão de mundo dos estudantes.

Conhecer a natureza das QSC e seus usos didático-pedagógicos pode favorecer uma ressignificação curricular, onde é possível estabelecer conteúdos de ensino mais próximos das necessidades reais dos estudantes e que estes possam negociar significados com a cultura científica. Tematizar as QSC na educação

Quadro 4 - Quarto Princípio de Design - O diálogo intercultural

científica intercultural dá condições para a promoção do diálogo intercultural de maneira explícita e intencional por parte do professor de ciências. Partindo dessa discussão, que anunciamos nosso quarto e último princípio de design, abaixo:

*Se você deseja projetar uma intervenção utilizando **questões sociocientíficas** com a finalidade de **formar professores sensíveis à diversidade cultural** no contexto da **formação inicial** é aconselhável:*

Pautar temáticas sociocientíficas atreladas aos conteúdos científico-escolares tradicionais em seus planejamentos de ensino. Podemos desenvolver essa característica por meio do debate sobre as possíveis questões ou problemas sociocientíficos correlacionados aos conteúdos científico-escolares, refletindo sobre como os conhecimentos científicos são abordados de maneira unilateral no ensino, bem como por meio da exposição e seleção de usos didático-pedagógicos das QSC. Essas atividades possibilitam que os professores reflitam sobre como o conhecimento científico-escolar é apresentado aos estudantes, inserindo em sua prática aspectos que vão além da cultura científica. Abordagens com essa perspectiva abrem espaço para as manifestações de posições contrárias à ciência, contribuindo para que o diálogo intercultural aconteça, ao menos entre as culturas envolvidas na problemática central de uma QSC.

Fonte: elaboração própria

Os princípios de design apresentados acima compõem a primeira etapa da nossa pesquisa de doutorado, que serviu de base para a proposição de uma intervenção educacional no contexto da formação inicial de professores de Biologia. Em igual sentido, trazemos nossas contribuições teóricas por meio de quatro princípios de design, que correlacionam a abordagem de QSC com os objetivos de uma formação de professores sensível à diversidade cultural. Por meio de títulos que enunciam sua ideia principal, consolidamos neste artigo a discussão teórica de quatro princípios de design, estruturados de acordo com o modelo de Van den Akker (1999), são eles: 1) A pluralidade de razões; 2) As reflexões epistemológicas; 3) A sensibilidade intercultural; 4) O diálogo intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo/capítulo gostaríamos de sinalizar alguns alcances e limites da nossa pesquisa na busca por consolidar uma formação de professores sensível à diversidade cultural. O primeiro aspecto é acerca da escolha metodológica pela Pesquisa de Design, a qual consideramos promissora no campo educacional pelo seu poder de relacionar aspectos teóricos e práticos. Há muito falamos sobre o fosso existente entre aquilo que produzimos enquanto conhecimento científico na área de Ensino de Ciências e as formações que os futuros professores recebem, isso sem mencionar outro eminente desafio lançado à nossa área de atuação e pesquisa: o distanciamento pujante destes conhecimentos com as realidades escolares, as políticas curriculares e as diretrizes pedagógicas para as/os professoras/es de ciências.

O segundo ponto refere-se às nossas elaborações sobre as QSC enquanto contributo para uma formação de professores sensíveis à diversidade cultural e que estão estruturados nos quatro princípios de design. Em sua primeira versão os princípios de design constituem nossos resultados parciais da pesquisa e as análises dos dados coletados durante a etapa três da pesquisa 3) Ciclo de aplicação de design permitirão refinar, corrigir, adequar e aprimorá-los em nossos resultados finais.

AGRADECIMENTOS: À FAPESB pela concessão da bolsa de pesquisa e às professoras e estudantes do Programa de Residência Pedagógica da UEFS.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. REEVES, T. C. Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. **Educational Technology & Society**, v. 1, n. 4, 2008. p. 29–40.
- BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, 2010. p. 679-694.
- BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações**, n. 31, 2014. p. 28-53.
- BAPTISTA, G. C. S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 3, 2015. p. 585-603.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. F. KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva

- multi/intercultural. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 95, 2006. p. 471-493.
- CANEN, A. XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. **Ensaio Avaliação de Políticas Públicas**, v. 13, n. 48, 2005. p. 333-344.
- CARNIO, M. P. CARVALHO, W. L. P. **Contribuições das questões sociocientíficas para se pensar a natureza do conteúdo de ciências: um olhar a partir da filosofia de Theodor Adorno**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Anais eletrônico... Águas de Lindóia, SP, 2015. p. 1-8.
- CHEN, G. **A review of the concept of intercultural sensitivity**. In: Convention of Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii, Jan., 1997.
- DÍAZ, J. A. A. Relevancia de los factores no-epistémicos en la percepción pública de los asuntos tecnocientíficos. **Revista Eureka Enseñanza e Divulgación Científica**, v. 3, n. 3, 2006. p. 370-391.
- EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Revista Cultural Studies of Science Education**, v. 2, n. 3, 2007. p. 657-702.
- GUIMARÃES, A. P. M.; SARMENTO, A. C.; MUNIZ, C. R.; EL-HANI, C. N. Grupos colaborativos para a construção e aplicação de questões sociocientíficas na educação básica: possibilidades e desafios. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F. (Orgs.) **Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 77-118.
- KATO, D. S.; FELICIO, B. V. S. “Cabelo Bom/Ruim ou Bastonete de Queratina?” – Dimensão Estética de uma Controvérsia Étnico-Racial no Ensino de Química no Contexto da Educação Popular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, 2019.
- LIMA, M. B.; NETO, R. dos S.; STRUCHINER, M. Narrativa de Design sobre a Integração de Questões Sociocientíficas no Ensino de Genética: Desenvolvimento e Implementação do Modelo e-CRIA. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 2, 2018.
- MATTA, A. E. R. SILVA, F. P. S. BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014. p. 23-36.
- MORAES, Mauriuce Campos de; NAMAN, Diana Claudia; DARSIE, Marta Maria Pontim. **Revista Amazônia**, v. 23, n. 12, 2015.
- PÉREZ, M. U. La enseñanza de las ciencias desde el enfoque intercultural, **Cadernos CIMEAC**, Uberaba – MG, v. 7, n. 1, 2017.
- PLOMP, T. **Educational Design Research: an Introduction**. In: PLOMP, T. NIEVEEN, N. (Ed.). An Introduction to Educational Design Research, Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development, 2010. p. 9-36.
- RATCLIFFE, Mary; GRACE, Marcus. **Science Education for citizenship: teaching Socio-scientific Issues**. Philadelphia: Open University Press, 2003.
- SOUZA, Leila Cristina Aoyama Barbosa; MARQUES, Carlos Alberto; MACHADO, Adélio Alcino Sampaio Castro. O princípio da precaução no ensino de ciências como possibilidade para a promoção de discussões sociocientíficas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 2, 2016.
- VAN DEN AKKER, Jan. Principles and methods of development research. **Design approaches and tools in education and training**, p. 1-14, 1999.

MOMENTO CULTURAL E A PRESENÇA DE OBRAS E AUTORIAS NEGRAS: UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA

Alessandra Tavares¹, Maria Paula Twiaschor²

RESUMO

Este trabalho discorre sobre o Momento Cultural em Contexto de Formação, estratégia de formação de educadores em contexto profissional planejada com a intencionalidade de oferecer um espaço de apreciação estética e fruição artística. Utilizada na abertura dos encontros formativos, essa estratégia vai além da mera exposição de obras literárias e seus autores. Configura-se como um espaço de ampliação do repertório cultural, apreciação coletiva e de discussão sobre temas importantes que refletem nossas formas de ver o mundo, de valorizar as diferentes culturas, em uma perspectiva plural, diversa, multipolar e antirracista. Este relato de experiência explora a utilização dessa estratégia no âmbito da formação dos profissionais para as relações étnico-raciais na escola, de forma a mobilizar o grupo a refletir e compreender melhor como se dão as relações de poder e dominação na nossa sociedade pelo viés étnico-racial. A investigação se concentra, portanto, na inserção de autorias negras e a recepção destas obras no contexto da formação e revela como o Momento Cultural se torna uma potente estratégia potente de letramento racial de educadores que podem, a partir da sua própria experiência e da discussão em grupo, ampliar seu espaço de reflexão e ação sobre as práticas nas escolas de forma a não reproduzir concepções e práticas racistas.

Palavras-chave: Estratégia formativa, repertório cultural, letramento racial.

INTRODUÇÃO

É no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, aos sujeitos, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (LEITE, 2005, p. 23)

O Momento Cultural é uma estratégia de formação de adultos em contexto profissional, tradicionalmente usada pela Comunidade Educativa CEDAC³, planejada com a intencionalidade de ser um espaço de apreciação estética e fruição artística que, preferencialmente, não está orientada a uma finalidade prática e/ou conectada com o conteúdo da pauta do encontro, tendo como princípio básico que a arte faz parte da formação integral do sujeito. Realizado no início do encontro formativo, o Momento Cultural consiste na abertura de um espaço para observação e exploração de obras de arte, leitura de textos literários, exibição de um teaser/trailer/cena de um filme, a audição de uma canção, sendo o objetivo ampliar seu conhecimento estético, artístico e literário. Sua duração é de aproximadamente 20 a 30 minutos, organizado

¹ Comunidade Educativa CEDAC – CE CEDAC e Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social PPGAS - USP

² Comunidade Educativa CEDAC – CE CEDAC e Especialização Instituto de Psicologia - USP

³ Organização da Sociedade Civil (OSC) que cria e implementa estratégias para promoção da melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil. Atua na formação e desenvolvimento de profissionais da educação.

de forma a permitir tempos de contextualização, apreciação e discussão entre os participantes, e tem um caráter de acolhimento dos participantes, além de contribuir para a ampliação do repertório cultural.

A Comunidade Educativa CEDAC, desde 2020, tem ampliado o debate dentro da instituição para a reflexão em torno das relações étnico-raciais no campo educacional, provocando a mobilização das suas equipes para a importância de pautar essa discussão nos diferentes projetos em que atua. Assim, com este relato de experiência pretendemos, mais do que apresentar e colocar em debate o momento cultural como parte da formação integral dos indivíduos, aprofundar a discussão sobre a inclusão de autorias negras e indígenas nestes momentos, e a possibilidade de discussão e sensibilização dos conteúdos que estas mobilizam no letramento racial dos participantes.

Atuando há vários anos como formadoras em programas da Comunidade Educativa CEDAC, observamos que esta prática de abrir os encontros formativos com um momento de ampliação de repertório cultural, estético, artístico e literário dos participantes está difundida em muitos dos municípios com os quais trabalhamos. Contudo, nos últimos anos, a partir das discussões sobre as relações étnico-raciais, a instituição começou a questionar a abrangência e diversidade dessa prática em função da baixa presença de autores e obras indígenas e negras nesses momentos.

É importante destacar o papel da arte na produção da nossa imagem sobre o mundo e sobre a própria humanidade. A partir da leitura dos trabalhos de Ane Mae Barbosa¹, podemos refletir que o papel da arte dos povos indígenas e negros na escola foi reduzido às produções folclóricas e comemorativas, deixando de lado a interpretação estética. O ponto central de tal reducionismo está na incompreensão acerca da nossa própria produção cultural, a ausência de exercício do olhar estético e o valor sobre as artes clássicas, que ainda torna distante e incompreensível a apreciação das manifestações culturais subalternizadas, mantendo a elitização. Neste sentido, a arte foi utilizada como forma de poder e status, sendo atribuída a um pequeno grupo, como forma de preservar este preciosismo.

O sentido do momento cultural está no processo de ampliação do repertório cultural, o que compreende a amplitude de conhecimentos, experiências e a formação do indivíduo, armazenados no decorrer de sua vida. É um dispositivo que precisa ser estimulado na expressão de ideias, emoções, percepções e inovações.

¹ Dentre as diferentes obras de Ane Mae Barbosa destacamos para esta elaboração Arte-Educação no Brasil (1978) e Ensino de Arte no Brasil: História e Memória (2008).

Apresentamos a seguir uma parte do processo formativo desenvolvido no formato on-line com um grupo de diretores escolares de um município do interior de São Paulo¹ realizado em 2021. Para nossa discussão, recortamos dois momentos culturais, fazendo alguns apontamentos sobre a discussão gerada no grupo formativo, ampliando para uma avaliação mais geral dos municípios e as percepções das formadoras de referência deste grupo de diretores.

MOMENTO CULTURAL: ROSANA PAULINO

Neste momento cultural foram apresentadas ao grupo algumas obras da artista plástica Rosana Paulino². Inicialmente compartilhamos com o grupo a biografia resumida da artista. Quando selecionamos um artista visual, ao reproduzir uma obra artística, apresentamos seu título, autor e ano de produção e se possível a técnica de sua produção. Outros elementos merecem destaques no encontro online, ou seja, por telas, tais como a dimensão da obra e o uso de técnicas mistas. Esses elementos apoiam os participantes em suas leituras, hipóteses e construção de narrativas. Em seguida, foram apresentadas algumas de suas obras para fruição e abrimos o diálogo para construção coletiva de conhecimento sobre a obra, destacando estranhamentos, hipóteses interpretativas e outras conversas.

A experiência tem mostrado que há mais repertório dos participantes, para leitura de vídeos e músicas do que para obras literárias e artes visuais. Com frequência, as artes visuais geram longos silêncios entre os participantes e se faz necessário o planejamento da intervenção do formador contribuindo com a leitura, destacando pontos e realizando perguntas que favoreçam a interação dos participantes com a obra selecionada. No caso do momento cultural deste exemplo, para cada imagem apresentada foi destinado um tempo de fruição e questionamentos para favorecer a leitura dos participantes.

¹ Por respeito aos participantes da formação decidimos deixar o município anônimo. Para contextualização da experiência destacamos alguns dados para compreender a dimensão. Com a população de aproximadamente 60 mil habitantes o município possui seis escolas estaduais, sendo uma escola técnica e 5 escolas municipais que atendem o ensino fundamental. Durante 2021, nós atuamos na formação de diretores das escolas de ensino fundamental, incluindo a vice-diretora da escola com o maior número de estudantes.

² Artista visual brasileira. Acesso: <https://rosanapaulino.com.br/>



Figura 1 - Série Bastidores, Rosana Paulino, 1997. Acervo MAM-SP

A primeira imagem apresentada foi a da Série Bastidores, figura 1. Para este momento, planejamos três questões para envolver os participantes com o objetivo de favorecer sua relação com as imagens, construção de suas próprias leituras e a percepção do debate racial presente na obra. A saber: que sentimentos são gerados em vocês a partir dessa imagem? O que há de semelhante nas imagens das três mulheres? Qual relação é possível entre o nome e a imagem?

A partir destas três questões abrimos a conversa. A primeira diretora a expressar sua relação com a obra diz: “Alessandra, a sensação é de aperto. Não ver, não falar. Traz muito essa questão da opressão”. Neste momento, o papel da formadora é mediar a conversa e não direcionar a discussão para que outras pessoas do grupo possam se colocar. Na sequência, outra diretora coloca: “eu vejo que esse bordado malfeito e como é feio me chama atenção. Diante dessa colocação eu pergunto: isso é um bordado? Parece mais o avesso do bordado”. Uma terceira diretora emenda comentando: “as fotos são antigas e as três são negras. Acho que é do período da escravidão”. Diante desta colocação uma quarta diretora adverte as demais: “São fotos antigas, mas do século 20. Eu não sei, mas parece que mostra a condição dessas mulheres”. Destaco como elementos de leitura estética são construídas pelo grupo na troca e quando a quinta diretora me pergunta o nome do suporte do bordado que está na imagem posso questionar ainda o grupo sobre a relação entre o nome da série “Bastidores e os sentidos da imagem”. Neste momento, a primeira diretora faz um apontamento que, aparentemente contempla o grupo: “Você fez essa pergunta e penso que mostra essas mulheres nos bastidores da imagem e na vida. Toda vez que aparece na novela e nos filmes como empregadas, cuidado dos filhos e essas coisas. Eu não sei explicar muito bem”. Apesar de dizer que não sabe explicar, ela constrói uma relação importante entre os elementos da obra. Deixo algumas indagações sem respostas e continuamos conhecendo mais outras obras da Rosana Paulino.

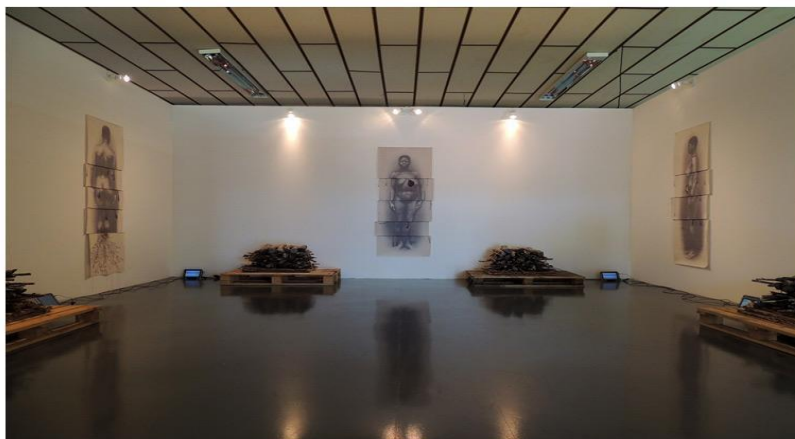


Figura 2 - Assentamentos(s) - Adão e Eva no paraíso brasileiro, Rosana Paulino, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2013.

Em seguida, realizo a apresentação da obra *Assentamento(s) – Adão e Eva no paraíso brasileiro* ao grupo e deixo que apreciem por alguns minutos. Na sequência destaco que vamos nos aprofundar na leitura da imagem que está ao fundo desta instalação.

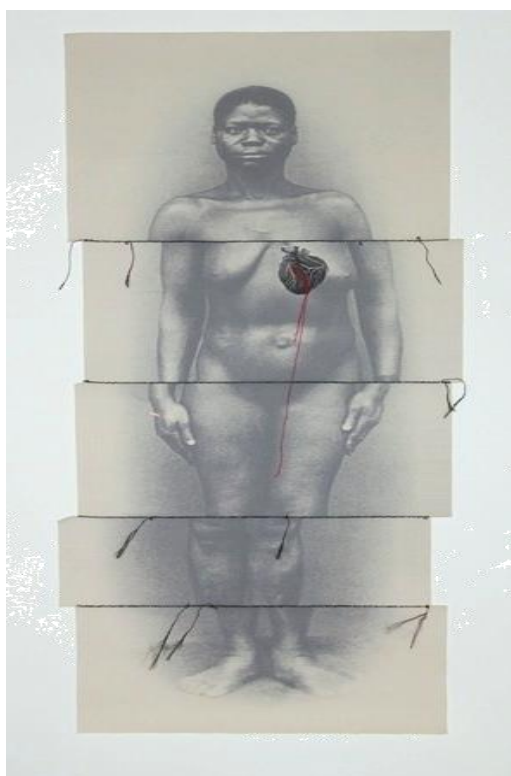


Figura 3 - Destaque da imagem ao fundo da figura 2 - Rosana Paulino.

Para leitura da figura 3, parte da instalação presente na figura 2, planejamos questões mais abertas, permitindo assim que os participantes pudessem interagir com a imagem e ao mesmo tempo mobilizar a discussão anterior em sua narrativa. Desta forma, perguntamos ao grupo: “O que desperta mais interesse de vocês nesta imagem? Quais são as semelhanças e diferenças entre as duas obras apresentadas da Rosana Paulino?”. A primeira diretora a participar da discussão, que ainda não havia se colocado na conversa sobre essa obra, aponta: “chama atenção o coração e o vermelho que parece sangue” e outra diretora completa: “tudo preto e branco e o coração parece estar sangrando”. É interessante perceber como os elementos relacionados a cores ganham destaque e se complementam. Dentro do grupo uma diretora se sobressai nesses momentos, devido à sua frequente participação. Ela faz uma colocação importante na leitura da imagem: “o sangue é uma linha bem fina e o coração foi colocado depois”. Sinalizamos a pertinência do comentário - o que, como temos observado, costuma incentivar a participação dos demais que ainda não se expressaram - e na sequência, outra participante se expressa, ela aponta que as duas imagens selecionadas são fotografias, construindo uma comparação entre as duas obras. Para aprofundar a discussão e a leitura deles da imagem: questionamos o grupo: “as duas imagens são da mesma época?”

Após alguns segundos de silêncio, a diretora que apontou a colagem afirma: “parece uma imagem antiga, eu não sei bem.” Para instigar mais o grupo, perguntamos: “vocês já viram outras imagens assim?” O silêncio se estendeu um pouco. Então trazemos para o grupo a informação de que essas eram fotografias de escravizados no Brasil, que essa era uma prática muito comum à época e que muitas dessas fotos estão no museu Afro Brasil¹. Para dar continuidade, questionamos: “as partes desta imagem formam um conjunto perfeito?” Neste momento, uma diretora que estava até então calada intervém: “Não se juntam perfeitamente não. E essas linhas incomodam”. Como o grupo não continuou realizando outros apontamentos, voltamos a indagar: “quando fragmentamos uma parte inteira e juntamos desta maneira ela tem a mesma força que antes ou fica mais frágil?” A mesma diretora dá continuidade à sua leitura e incomodo: “É mais fácil. Ela não está junta direito. Pode ser isso que ela quis dizer com essa costura”. Diante da necessidade de encaminhar a discussão para um encerramento apresentamos alguns conceitos mobilizados por Rosana Paulino nestas obras e que foram construídos por eles em nosso diálogo.

Primeiro, o olhar para a memória da população negra por meio dos retratos “três por quatro” de pessoas negras, especialmente de sua família, e reproduzi-la em grandes séries para estabelecer a discussão

¹ O Museu Afro Brasil Emanuel Araujo é uma instituição da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, administrado pela Associação Museu Afro Brasil - Organização Social de Cultura. Está localizado no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, dentro do Parque Ibirapuera.

sobre invisibilidade e visibilidade. A noção de bordado, costura e o universo feminino e popular, mas também, da sutura como procedimento médico, violento e necessário. Olhar a frente e o verso, a costura e seus processos. A questão da fragmentação e inteireza. A humanização pela exposição do coração “órgão associado aos sentimentos” de negras escravizadas e desumanizadas. Retomada de uma nova noção de tempo e sua circularidade por meio da busca do retrato que remete a raízes e o sentido de assentamento. As diferentes noções de assentamento de registro escrito, averbação, do assento como lugar e dentro das religiões de matrizes africanas como “firmar energias ou plantar axé”.

Esses foram pontos destacados visando aprofundar e sistematizar o conhecimento do grupo, ou melhor, inspirada na Rosana Paulino, assentar o conhecimento produzido coletivamente neste primeiro momento. Após essa reflexão, lançamos o desafio de olharem mais uma última obra da artista. Para essa obra nós também estávamos mais inseguras. Conhecíamos menos essa série da artista e sabíamos que viriam coisas interessantes do grupo mobilizadas pelas cores e outra forma de representação associada à leveza da aquarela. Pensando no tempo planejamos apenas uma pergunta: “Quais sentimentos e descobertas mobilizam esta obra da Rosana Paulino?”



Figura 4 - Série Jatobás, Rosana Paulino, aquarela e grafite sobre papel, 2020.

A primeira intervenção apontou: “eu gosto mais desta! As cores e os galhos saindo dos olhos”. Outra diretora completou: “Eu acho que mostra a força da mulher, negra, com folhas nas mãos”. O grupo parecia

mais engajado e uma terceira diretora apontou: “eu acho que mostra as raízes”. Preocupada com a gestão do tempo, trouxe algumas ideias para o grupo sobre essa série que, na época, era a mais recente da artista e como esta obra traz muitas inquietações, esses riscos marcados nas mãos. É muito interessante a percepção dessa série com outras aquarelas e o nome da obra, Jatobá, é uma espécie presente no cerrado e na Amazônia e seu nome é de origem Tupi que significa “árvore com frutos duros”. Quando estava finalizado esse ponto da pauta uma participante pediu a palavra e avaliou este momento: “Alessandra, eu fico um pouco sem saber o que falar. Tenho medo de falar alguma coisa errada e acho que não temos muito conhecimento sobre esse **tema**. É difícil colocar alguma coisa e fico um pouco constrangida. Nem sei se devia falar algo, mas é verdade. Eu nem sei se posso falar. Queria só dizer isso”.

Apesar da intencionalidade de trazer para a formação momentos culturais que contemplassem a ampliação do repertório cultural, estético e artístico do grupo e, simultaneamente, impactar no letramento racial dos participantes, a colocação da diretora em sua transparência a situar as relações raciais como tema, mexeu profundamente comigo e meu percurso profissional. No momento sinalizei: “Muito importante sua colocação. Ela evidencia que precisamos discutir mais, tanto sobre obras de arte e artistas negros como sobre as relações raciais e a equidade racial dentro da educação. Vou tentar trazer mais coisas para a gente discutir nesse momento cultural e em outros momentos da pauta.” Ela respondeu pelo chat do google meet: “Vai ser importante. Às vezes, eu não sei falar”.

MOMENTO CULTURAL: CONCEIÇÃO EVARISTO

A segunda prática selecionada para discutir o momento cultural foi a partir da leitura e apreciação do poema: “A noite não adormece nos olhos das mulheres”¹ de autoria da escritora Conceição Evaristo². Antes de apreciarmos o texto, realizei uma apresentação da autora com uma breve biografia e uma imagem. Perguntei ao grupo se alguém conhecia essa escritora, apenas um participante apontou que sim, mas ainda não havia se dedicado à leitura de uma obra completa e sim de alguns poemas. Os demais desconheciam totalmente a escritora. Após a leitura do poema iniciamos a apreciação coletiva a partir da questão: O que vocês destacam do texto?

Após a questão, vivenciamos alguns segundos de silêncio. Em minha prática percebo que suportar o silêncio do grupo é muito importante e exige uma flexibilidade de delicadeza dentro da formação. Após alguns segundos a primeira contribuição apareceu. “Eu acho que a noite não adormece mesmo para as

¹ Você pode realizar a leitura do poema no site: <https://peita.me/blogs/putablog/a-noite-nao-adormece-nos-olhos-das-mulheres-por-conceicao-evaristo>. Acessado em 28 de setembro de 2023.

² Linguística, professora universitária e escritora. Acesso: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

mulheres. Estamos sempre preocupadas com alguma coisa.” Outra diretora afirma: “eu achei tão bonito ‘há mais olhos que sono’”. Após estas duas colocações, o grupo permaneceu em silêncio, perguntei: “Vocês conhecem Beatriz do Nascimento, para quem Conceição Evaristo dedica essa poesia?” A maioria sinalizou pelas telas que não. Para contextualizar o grupo, apresentei a intelectual¹, uma imagem e uma pequena biografia, e retornei ao grupo: por que Conceição Evaristo dedica para ela essa poesia?

Neste momento, percebi o grupo mais tímido e silencioso que durante outros momentos. Uma diretora afirma, quase sem graça, por conta do silêncio: “essa triste lembrança é a perda dela.” Depois de sua colocação outro silêncio alongado. Para favorecer o diálogo sugeri retomar a última estrofe, solicitando que alguém a lesse. Após a leitura, perguntei: “este verso desperta quais sentidos em vocês?”

Depois que entramos no incomodo do grupo o silêncio foi preenchido. Percebi isso quando uma das participantes afirmou: “Ela está falando de menstruação, né?” Não respondi à pergunta e voltei ao grupo. Pela tela eram perceptíveis o sorriso tímido e o constrangimento, mas outra diretora aponta: “eu fico em dúvida. Talvez, por sermos todas mulheres”. Uma terceira diretora entra na conversa aprofundando a discussão: “ela fala de reter e expulsar a vida. Essa rede é de mulheres e suas crianças, mas também entre mulheres, como você falou da Beatriz que foi salvar a amiga. A gente está sempre atenta e cuidado de tudo.” Sem tempo para entrar mais nessa discussão, uma quarta diretora pergunta: “alguém conhece estes nomes? Eu não conheço”. Sem resposta do grupo eu explico que Ainás, Nzingas, Ngambeles são mulheres que resistiram e lutaram contra a colonização. Após a minha explicação, uma diretora completa: “Ela está falando disso, né? Que hoje outras mulheres também fazem isso” e finalizando a conversa, a mesma diretora que fez a pergunta: “por isso, ela se dedicou a poesia”.

Encerrei o momento cultural destacando os inúmeros sentidos dos olhos que são capazes de ver, chorar e dormir. Como essas imagens aparecem na poesia. Como o corpo aparece trazendo temas que são tabus como menstruação e a escrita “vagina aberta”. Destaquei que ela coloca em contradição imagens de força e delicadeza e retomei o último verso, “pacientemente cose a rede”, como uma imagem que mostra a continuidade e traduz força e delicadeza.

APRENDIZAGENS

¹ Historiadora, pesquisadora e poeta. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>.

O momento cultural não é apenas uma abertura ou ritual de acolhimento nas nossas reuniões, ele tem a intencionalidade de ampliação do conhecimento estético, artístico e literário dos nossos participantes e possibilita novas formas de lidar com a realidade. Ana Mae Barbosa (1978) aponta que não se ensina pela arte, se contamina. Pensar a formação profissional em sua integralidade inclui a dimensão estética e a vivência deste processo constrói impacto dentro das escolas que atuam.

Sendo o racismo tabu social na sociedade brasileira, existe uma vigilância em torno de como essa pauta entra em debate. Normalmente, longe dos profissionais mais interessados, o vocabulário para discussão da pauta racial é muito empobrecido e as imagens deturpadas, e os estereótipos raciais se evidenciam também por meio da curadoria. Em nossas experiências formativas escutamos muito o termo “tema”, “assunto”, “questão” para se referir as relações raciais. Estas são formas, como nos Ensina Eliana Cavalleiro no qual o silêncio da gestão escolar e dos professores serve de mecanismo para exclusão do problema e a forma pode oferecer um espaço seguro pelo qual podemos aprofundar o letramento racial dos participantes.

A partir da experiência vivenciada em diferentes municípios e ações que ultrapassam estas duas apresentadas, sistematizamos cinco cuidados fundamentais para o desenvolvimento desta experiência.

Se faz necessário o planejamento cuidadoso para o engajamento e a participação do grupo, preparando questões para mobilizar o olhar e o repertório dos participantes;

Investir na construção de vocabulário para as questões raciais durante as formações: questão racial, racismo, discriminação etc.

O cuidado com a curadoria é indispensável, pois, não basta apenas a apresentação de obras e autorias negras, é necessária atenção à propriedade estética, aos elementos de apoio para leitura e construção de narrativas do grupo;

A consciência racista vigente desconsidera a diversidade de narrativas negras buscando sempre homogeneizar. Neste sentido, é importante mobilizar distintas narrativas e perspectivas, abrindo-se para a complexidade;

Acolher o grupo e seus desconhecimentos apontando que isso é parte do processo formativo, tendo em vista, a arte como parte da formação integral dos sujeitos.

Muitas vezes o grupo pode mobilizar estereótipos racistas para sua leitura, pois esse imaginário é vastamente difundido. Uma estratégia é devolver em forma de questionamento para que possa repensar nas

narrativas construídas e em alguns casos, cabe apontar a simplicidade da leitura e o estereótipo associado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARBOSA, A. M. Arte, Cultura e Educação In: Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.) Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.
- ALMEIDA, Célia M. C.; CAMARGO, Ana Maria F.; SILVA, Silvia M. C. Repertório cultural de professores/as da educação básica de Uberaba e Uberlândia, MG. Relatório de pesquisa, 2007.
- NASCIMENTO, A. D. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARNEIRO, A. S. A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser. São Paulo: FUESP, 2005.

PRÁTICAS REFLEXIVAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE-PESQUISADOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Schiller¹, Francieli de Souza Francisco², Júlia Bilck Venturi³, Cyntia Bailer⁴

RESUMO

Contextos de formação profissional e acadêmica podem promover espaços para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita acadêmica em inglês. Com o objetivo de apresentar práticas de reflexão e ação constantes e a consciência da leitura e escrita acadêmica como potencializadores na formação do docente-pesquisador, esta comunicação apresenta um relato de experiência de professores-pesquisadores em formação, numa abordagem qualitativa e descritiva, de uma disciplina em um programa de pós-graduação intitulada *Scientific Reading and Writing in English*. Os resultados, ainda preliminares, apontam, por meio de excertos apresentados, que os exercícios de análise, consciência, aquisição e realização, em relação com os estudos dos movimentos de escrita, contribuíram para *abstracts* escritos de maneira mais eficaz. Esta maior potência em práticas de compreensão e produção científica em inglês promove maiores possibilidades de divulgação das pesquisas e das práticas de docentes-pesquisadores.

Palavras-chave: leitura e escrita acadêmica em inglês, docente-pesquisador em formação, movimentos de escrita.

INTRODUÇÃO

A formação de professores e pesquisadores em nível de pós-graduação representa um estágio crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional de indivíduos que buscam eficácia no ensino e na produção científica. No cenário acadêmico contemporâneo, caracterizado pela globalização do conhecimento e pela internacionalização da pesquisa, a habilidade de escrever em língua inglesa tornou-se uma competência fundamental para aqueles que almejam se destacar em suas áreas de atuação. Este trabalho relata uma experiência vivenciada por sujeitos que atuam simultaneamente como professores e pesquisadores em formação, participantes de uma disciplina de pós-graduação intitulada *Scientific Reading and Writing in English*, realizada no primeiro semestre de 2023, na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

Visando a divulgação científica e a internacionalização, esta disciplina foi oferecida de maneira interdisciplinar e atraiu estudantes de mestrado e doutorado de diversos programas de pós-graduação, refletindo a diversidade de campos de estudo, incluindo educação, desenvolvimento regional, administração, marketing e engenharia, além de estudantes do último ano da licenciatura participando como ouvintes. O curso visava proporcionar aos participantes as ferramentas necessárias para aprimorar suas

¹ Universidade Regional de Blumenau - FURB.

² Universidade Regional de Blumenau - FURB.

³ Universidade Regional de Blumenau - FURB.

⁴ Universidade Regional de Blumenau - FURB.

habilidades de leitura e escrita acadêmica em língua inglesa, reconhecendo a importância crescente da comunicação internacional no contexto acadêmico e científico.

O relato de experiência que segue é apresentado a partir da perspectiva de estudantes, caracterizados como docentes-pesquisadores em formação, que participaram da disciplina. Trata-se de um compartilhamento de vivências que visa evidenciar a relevância de se escrever academicamente com eficácia tanto em sua língua materna quanto na língua inglesa, destacando como essas habilidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de profissionais como docentes e como pesquisadores. Este relato de experiência pretende contribuir para uma compreensão mais profunda da importância da escrita acadêmica em língua inglesa no contexto da formação de professores e pesquisadores, destacando os benefícios de uma escrita eficaz e consciente para o avanço na carreira acadêmica e científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Parte-se da abordagem de tarefas e habilidades essenciais para a escrita e a leitura acadêmica de Swales e Feak (2012), dos estudos de escrita acadêmica de Tomitch (2012) e , de maneira mais específica, da abordagem de escrita de *abstracts* associada à compreensão das estruturas e elementos que constituem gêneros acadêmicos como princípios da escrita acadêmica em língua inglesa de Swales e Feak (2009).

Swales e Feak (2012) argumentam que os gêneros textuais acadêmicos, como artigos científicos, resenhas de literatura, teses e dissertações, têm características específicas que os distinguem de outros tipos de escrita. Essas características incluem a estrutura típica do gênero, a linguagem especializada, o uso de convenções de citação e referência, e a atenção à objetividade e à clareza na comunicação. Os autores enfatizam que a compreensão dos gêneros textuais acadêmicos é essencial para aqueles que desejam se envolver efetivamente na produção e na leitura de textos acadêmicos.

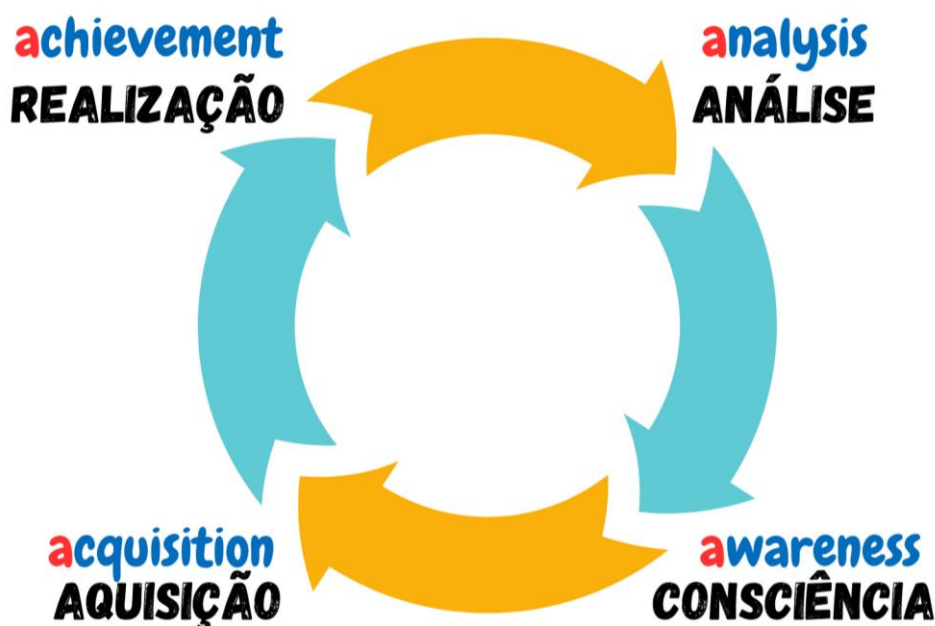
Além disso, Swales e Feak (2012) enfatizam a importância da conscientização em relação às normas de escrita acadêmica, incluindo adequação ao público-alvo, a escolha das palavras e frases apropriadas, a clareza na apresentação de argumentos e a correta incorporação de citações e referências.

O ciclo de conscientização retórica proposto por Swales e Feak (2012), conhecido como os ‘quatro As’¹, representa um framework fundamental para compreender a complexidade do processo de escrita

¹ No original: *analysis, awareness, acquisition e achievement*, conforme figura 1.

acadêmica e leitura crítica. Através da análise, os escritores acadêmicos exploram a estrutura e as convenções dos gêneros textuais acadêmicos, adquirindo uma compreensão sólida das expectativas do público-alvo. A etapa de aquisição implica na internalização desses padrões e na aquisição da língua necessária para a comunicação eficaz no ambiente acadêmico internacional. A partir desse ponto, a realização da produção científica se torna possível, permitindo que os docentes-pesquisadores expressem suas ideias de forma clara e persuasiva. O ciclo não se encerra nesse ponto; ele continua com a avaliação crítica, na qual os escritores revisam suas próprias produções e buscam aprimorar suas habilidades de escrita. Esse processo cíclico não apenas fortalece a capacidade dos docentes-pesquisadores de contribuir de forma significativa para o campo de estudo, mas também reflete a importância de uma abordagem reflexiva e contínua na construção de sua identidade como pesquisadores e educadores.

Figura 1 - Os ‘quatro As’ do ciclo de conscientização retórica



Fonte: Adaptado de Swales e Feak (2012, p. xiii).

Seguindo esta ideia cíclica de constante consciência no processo de compreensão e produção acadêmica, os autores analisados neste trabalho abordam o conceito de ‘movimentos de escrita’ (*writing moves*, no original) como unidades organizacionais-chave na estrutura de gêneros textuais acadêmicos.

Quadro 1 - Os movimentos de escrita em *Abstracts*

o #	Moviment	Tipos de Movimentos	Perguntas Implícitas
o 1	Moviment	Contextualização/Introdução/ Situação	O que sabemos sobre este assunto? Por que este assunto é importante?
o 2	Moviment	Investigação em curso/Objetivos	Sobre o que é este estudo?
o 3	Moviment	Métodos/Materiais/Procedimentos/ Assuntos	Como foi feito?
o 4	Moviment	Resultados/Descobertas	O que foi encontrado?
o 5	Moviment	Discussões/Conclusão/Implicações/ Recomendações	O que as descobertas significam?

Fonte: Adaptado de Swales e Feak (2009, p. 5)

Os movimentos representam seções distintas dentro de um texto acadêmico que servem funções específicas, como estabelecer o contexto, apresentar os objetivos, explicitar os métodos, discutir os resultados e concluir (quadro 1). Ainda que não sejam regras fechadas e imutáveis, a identificação e a compreensão de que os textos podem ser organizados em movimentos contribui para professores e pesquisadores em formação, pois este estado de consciência da escrita acadêmica ajuda a organizar e estruturar ideias de maneira eficaz, garantindo que o conhecimento científico possa ser expresso de maneira eficaz.

METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa e de maneira descritiva e sistematizada, apresentamos aqui um relato de experiência. De acordo com Fortunato (2018), o relato de experiência é “um dos saberes fundamentais para o exercício da docência [pois] seria aprender com a própria experiência, ou seja, aprender consigo

mesmo” (p. 45-46). Esta prática de reflexão contribui para a formação do docente-pesquisador, uma vez que oportuniza pensar sobre a maneira como se aprende e se ensina conscientemente.

O relato de experiência de forma esquematizada permite uma materialização do conhecimento construído durante o processo. Fortunato (2018) apresenta uma maneira eficaz e sistematizada de se apresentar e analisar um relato de experiência. O autor apresenta o método chamando-o de ‘receita’ devido à possibilidade de se percorrer o caminho como um passo a passo claro a ser seguido, ainda que passível de personalização diante de cada caso e cada relato. Nesta perspectiva, dos nove distintos itens apresentados pelo autor como relevantes a serem levantados como possíveis ‘ingredientes’ de um relato de experiência, os seguintes foram selecionados para relato, análise e discussão nesta comunicação: (1) os antecedentes, (2) o local, (3) o motivo, (4) os agentes e a (5) a execução. Partindo destes pressupostos metodológicos, optou-se por tecer a discussão e análise dos dados diante dos dados dos itens citados.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Diante do percurso metodológico apresentado, esta discussão se inicia com o item acima citado (1) antecedentes, que segundo Fortunato (2018, p. 42), deve “indicar e descrever as circunstâncias que impulsionam e/ou possibilitam o desenvolvimento de uma experiência educativa”. Deste modo, percebemos os antecedentes desta experiência, os processos de formação de escrita e leitura acadêmica em inglês, especificamente a escrita de *abstracts*, com base nos princípios de movimentos de escrita de Swales e Feak (2009). Quanto ao (2) local da experiência, esta se deu em uma instituição no sul do Brasil, estado de Santa Catarina, na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Já em relação ao item (3) motivo, segundo Fortunato (2018, p. 42) “aqui se responde à seguinte pergunta: por que se deve agir?”. Para dar luz a este questionamento, Tomitch (2012) nos ajuda a argumentar a importância de se escrever e ler academicamente de maneira eficaz quando diz que a leitura, influenciada pelos nossos sistemas de compreensão, também pode afetar o processo de escrita e as experiências de aprendizado como um todo. Ela é uma parte integral tanto de nossa vida cotidiana quanto de nossas atividades acadêmicas, desempenhando um papel fundamental ao dar subsídios aos estudantes na aquisição de diversas formas de conhecimento armazenadas em suas memórias, abrangendo conteúdo, aspectos formais e linguísticos.

De acordo com o item (4) agente, faz-se necessário descrever os elementos que se relacionam com aquele que age diante da prática de aprendizagem. Dentre os três agentes do processo, docentes-

pesquisadores em formação, (a) a primeira é formada em Ciências Sociais pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), com experiência como professora na educação básica, no primeiro ano do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), atualmente com dedicação exclusiva à pesquisa; (b) a segunda é estudante do último ano da licenciatura em Letras Português/Inglês, tem experiência em docência por meio dos estágios curriculares obrigatórios e do Idiomas sem Fronteiras, além disso esteve matriculada na disciplina objeto deste relato como aluna ouvinte; (c) e o terceiro atua como professor da educação básica e está cursando o primeiro ano de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), também na FURB.

Finalmente, para o relato do item (5) execução, trazemos excertos de um dos processos de tomada de consciência e de compreensão dos movimentos de escrita que resultam em práticas de leitura e escrita acadêmica eficazes. O desenvolvimento efetivo do ciclo de conscientização retórica se deu durante todo o semestre da disciplina, os processos de análise, consciência, aquisição e realização do processo permitiram espaço para reflexão e aprimoramento das práticas de leitura e escrita acadêmica na língua inglesa. Para tanto, apresentamos dois excertos das etapas nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Uso de marcadores e de cores para identificar movimentos de escrita em um *abstract*

Abstract

Objective: 1 This study used a preferences and constraints framework to understand mothers' decision-making processes around childcare and schooling during the COVID-19 pandemic and how socioeconomic context contribute to these decisions.

Background: 2 Despite potential long-standing consequences of school decision making during the COVID-19 pandemic, we know little about how parents consider childcare and education options during these times. 3 And, these decisions are particularly important for single mothers in resource-scarce environments whose children benefit disproportionately from appropriate care and education.

Method: 4 This study used qualitative data gathered from semi structured interviews with low-income, single mothers (N = 34).

Results: 5 Approximately half of mothers selected home-based care while the other half selected site-based care. 6 Findings suggest that mothers made decisions largely on the basis of constraints—safety or financial need. 7 Given high levels of fear and system mistrust, Black mothers more commonly selected home-based care than White mothers.

Conclusion: 8 The COVID-19 pandemic seems to exacerbate the restricted childcare calculus of low-income mothers. Implications: Partnering with communities and disseminating accurate information, particularly in Black communities, is critical for establishing trust and positioning low-income single mothers to make current care and education decisions, as well as future decisions, such as vaccination decisions.

KEYWORDS

childcare issues, decision making, race and ethnic (minority) issues, single-parent families, work and family issues

Fonte: Os autores, 2023.

A figura 2 apresenta o exercício de analisar *abstracts*, publicados e selecionados pelos próprios estudantes da disciplina, a partir dos movimentos de escrita sistematizados por Swales e Feak (2009). Na figura, pode-se perceber um dos docentes-pesquisadores em formação utilizando cores distintas e tópicos para nomear os tipos de movimento da produção acadêmica da área de estudo. Além disso, pelas marcações do estudante, é possível verificar destaques de usos de verbos específicos, de tempo verbal e de metalinguagem, tópicos estudados durante a disciplina por serem pertinentes ao que se quer atingir ao escrever cientificamente.

Figura 3 - *Abstract* produzido pela estudante utilizando movimentos de escrita

The high school curriculum in the state of Santa Catarina and the 'regional issue'

The 'regional issue' appears in the Brazilian teacher education document for schools (*Base Nacional Comum Curricular*) as the seventh competence. The aims of our study are to identify how the 'regional issue' appears in the Santa Catarina's basic curriculum for the New High School (*Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBTcem*); understand how the 'regional issue' is related with the learning deepening trail about the world of work (*Mundos Do Trabalho no Território Catarinense*); and to produce a pedagogical intervention proposal. We analyzed the contents and the context where the word 'regional' appears on the *CBTcem*, using the software Nvivo. Our analysis has shown that the word 'regional' appears only as a geographical scale, without a concern for the discussion of the concept. Furthermore, we noticed a focus on integrating and directing students to the productive vocations of their regions, instead of producing critical views of the reality of work, its contradictions, and disputes. Thus, our proposal includes using Google Earth to present students and their families satellite images from the surrounding area of the school and to reflect about the changes that have occurred since 2003.

Fonte: Os autores, 2023.

Por fim, a figura 3 apresenta uma das produções finais de um dos docentes-pesquisadores em formação. No excerto, é possível perceber que o estudante conseguiu escrever de maneira científica, fazendo uso da língua inglesa, apresentando de maneira clara a contextualização/introdução do estudo, os objetivos da pesquisa, como a pesquisa foi conduzida, os métodos/materiais/procedimentos utilizados, os resultados obtidos e suas conclusões/implicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho evidenciou a importância da formação de professores e pesquisadores em nível de pós-graduação como um estágio crucial no desenvolvimento acadêmico e profissional. A globalização do conhecimento e a internacionalização da pesquisa destacam a necessidade fundamental de competência na escrita em língua inglesa para alcançar o sucesso em áreas acadêmicas diversas. A experiência compartilhada, vivenciada por sujeitos atuantes como docentes-pesquisadores em formação, na disciplina *Scientific Reading and Writing in English*, proporcionou reflexões produtivas.

O ciclo de conscientização retórica de Swales e Feak (2012), (com seus quatro As - *analysis, awareness, acquisition* e *achievement*) revelou-se como uma estrutura necessária e implícita nos processos

eficazes de orientação do desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica e leitura crítica. A análise detalhada de gêneros textuais acadêmicos, a apropriação das normas e convenções da escrita em inglês, a realização da produção científica e a avaliação crítica das próprias produções são elementos essenciais nesse processo de refinamento contínuo.

Além disso, a abordagem dos movimentos de escrita, baseada nos princípios de Swales e Feak (2009), demonstrou ser uma ferramenta valiosa para organizar e estruturar textos acadêmicos de maneira eficaz. Identificar e compreender os movimentos de escrita em gêneros acadêmicos, como *abstracts*, ajuda os escritores acadêmicos a comunicarem suas ideias de forma clara e persuasiva, contribuindo para uma divulgação científica potente e que possibilita que docentes sentiam-se capazes de ser pesquisadores.

Assim, esse relato de experiência demonstrou como a conscientização da escrita acadêmica em língua inglesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de docentes-pesquisadores em formação. A habilidade de escrever com eficácia, tanto na língua materna quanto em inglês, não apenas amplia as oportunidades de contribuição para a pesquisa global, mas também fortalece a identidade acadêmica e profissional desses indivíduos. Ao serem inseridos em contextos que possibilitem o movimento espiral do ciclo de conscientização retórica e a compreensão dos movimentos de escrita, os docentes-pesquisadores estão mais bem preparados. A capacidade de produzir textos acadêmicos de qualidade não apenas facilita a disseminação do conhecimento, mas também amplia a influência e a capacidade de contribuição desses indivíduos no cenário global da pesquisa e aumenta as possibilidades de fortalecimento dos programas de pós-graduação, através das publicações de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.37-p.50.
- SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Abstracts and the Writing of Abstracts**. Michigan, USA: The University of Michigan Press, 2009.
- SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2012.
- TOMITCH, L. M. B. **Produção textual acadêmica**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MIND MAPS EM AULAS DE INGLÊS E A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Schiller¹, Cyntia Bailer ²

RESUMO

Diversas abordagens para revisar tópicos em aulas de línguas adicionais ampliam oportunidades de aprendizagem. Isso se deve ao fato de que diferentes sistemas de memória envolvidos no processo fortalecem redes neurais distintas, aumentando as chances de retenção a longo prazo. Ao utilizar *mind maps* como estratégia pedagógica, o professor de língua inglesa pode envolver os estudantes na construção do conhecimento em tópicos de metalinguagem. Este relato de experiência se baseia nos princípios da Ciência da Mente, Cérebro e Educação (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014) para compartilhar práticas implementadas em uma turma de ensino fundamental II de uma escola pública. Os *mind maps* permitiram aos alunos expressar sua criatividade e pensamento próprio, promovendo um alto nível de engajamento. Essa abordagem variada e transdisciplinar beneficia tanto os educadores quanto os alunos, estimulando a motivação e o desenvolvimento de um *mindset* de crescimento.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; personalização do ensino; mente, cérebro e educação.

INTRODUÇÃO

Estudar determinados conceitos lendo um texto uma vez faz com que o indivíduo atinja um certo nível de compreensão, dependendo de como ele se relaciona com o vocabulário, a estrutura de formação daquele texto específico, considerando seu conhecimento prévio e suas capacidades cognitivas construídas ao longo da vida até o momento da leitura. Para cada indivíduo, essa experiência será única. Se esta mesma prática de leitura ocorrer repetidas vezes, as chances de aprendizagem dos conceitos são ainda maiores. Se ocorrer a leitura, se ela for repetida e se houverem momentos de anotações durante e/ou depois da leitura, a prática é ainda mais significativa. Já no caso de ler, repetir o processo, tomar notas e criar um mapa conceitual (*mind map*) sobre a compreensão do tema e discutir suas perspectivas com um colega, estas experiências potencializam o processo de aprendizagem. Quanto mais variadas forem as maneiras de revisitação dos conceitos, maiores serão as chances de consolidá-los na memória de longo prazo, garantindo uma aprendizagem mais significativa (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014).

Nas salas de aula contemporâneas, é notável a predominância de aulas expositivas, tradicionalmente centradas no professor. Lamentavelmente, essa situação não é diferente em muitas salas de aula de línguas adicionais como o inglês. Por esse motivo, é crucial questionar se essa abordagem está proporcionando um ambiente de aprendizagem verdadeiramente eficaz. Pesquisas na área da Ciência da Mente, Cérebro e

¹ Universidade Regional de Blumenau - FURB.

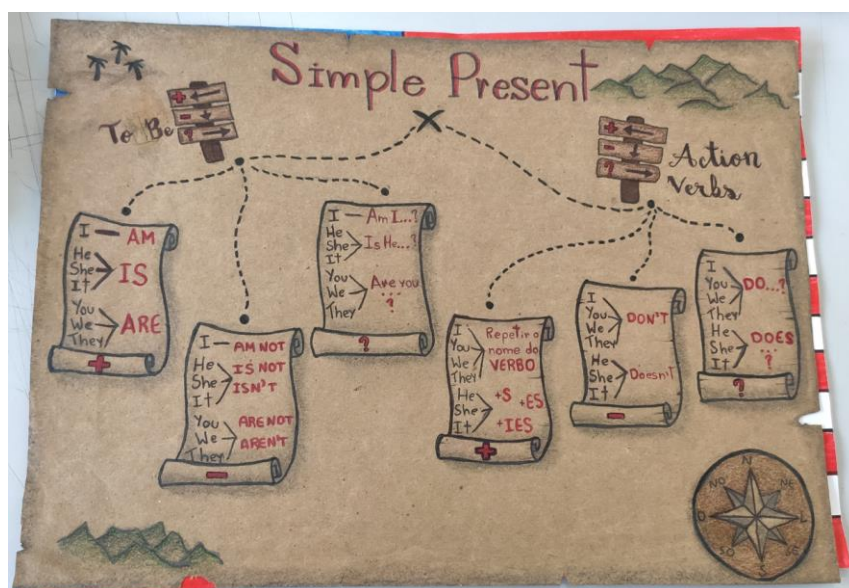
² Universidade Regional de Blumenau - FURB.

Educação (MCE) têm demonstrado que quando os alunos são expostos a representações linguísticas e não linguísticas de um conceito ocorre uma ampliação nos diferentes sistemas de memória relacionados a esse conceito (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014). Isso sugere que a variação na retomada de conceitos, por meio de abordagens multimodais e diversificadas, pode ser fundamental para uma aprendizagem mais efetiva, especialmente no contexto do ensino da língua inglesa. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão conceitual, como também promove a consolidação a longo prazo e a aplicação prática do conhecimento adquirido. Portanto, práticas pedagógicas precisam ser repensadas e estratégias reelaboradas para a adoção de múltiplas formas de representação, potencializando o efeito das aulas de língua inglesa no desenvolvimento integral e transdisciplinar dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de *mind maps* como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa é fundamentada em princípios pedagógicos que enfatizam a promoção da variação e transdisciplinaridade, contribuindo significativamente para melhores resultados educacionais, motivação, autoeficácia dos alunos e dos professores, além de facilitar a criação de um *mindset* de crescimento em todos os atores envolvidos no desenvolvimento linguístico no processo educacional (AMARAL; GUERRA, 2022).

Figura 1 - *Mind map* de representação de conceitos metalinguísticos elaborado por uma aluna de um 8º ano do Ensino Fundamental II em aulas de inglês.



Fonte: Autores (2023).

Primeiramente, além de simples representações gráficas e visuais de informações, os *mind maps* normalmente favorecem o uso de recursos extralinguísticos que desempenham funções muito relevantes e eficazes na compreensão e na construção do conhecimento. Muitas vezes, um sinal, uma flecha, ou qualquer outro elemento/símbolo gráfico de um mapa mental é capaz de indicar ideias que muitas vezes seria necessário utilizar um parágrafo inteiro ou até mesmo um texto completo para explicar (figura 1). Os *mind maps* permitem que os estudantes organizem conceitos, vocabulário e estruturas gramaticais de forma não linear, o que promove uma compreensão mais profunda e flexível dos conceitos, e mais especificamente do funcionamento da língua. Além disso, a criação de *mind maps* envolve o uso de múltiplos sentidos humanos no processo de aprendizagem. Sabe-se que todos os sentidos desempenham um papel importante, e quanto mais amplo for o uso de sentidos, mais significativa e lembrada a experiência é (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2014).

De acordo com Tokuhamas-Espinosa (2021, p. 4, tradução nossa¹), “A ciência do ensino e da aprendizagem utiliza uma lente transdisciplinar para explicar por que algumas intervenções de ensino funcionam melhor do que outras”. A transdisciplinaridade é outra característica intrínseca dos *mind maps*. Eles podem ser aplicados não apenas no ensino de inglês, mas em diversas áreas do conhecimento, permitindo a conexão de conceitos e temas entre diferentes disciplinas. Isso amplia a perspectiva dos alunos, mostrando como o inglês está interligado com outros campos do saber, tornando a aprendizagem mais relevante e motivadora.

Em relação à motivação e autoeficácia, a criação de *mind maps* coloca o aluno no centro do processo de aprendizado, o que personaliza a prática (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Ao permitir que os alunos construam seus próprios mapas, a forma como eles se relacionam com os conceitos e colocam isso em ação pode se tornar responsável pela relevância da experiência, o que aumenta a motivação intrínseca. Além disso, a visualização do progresso por meio dos *mind maps* pode aumentar a autoeficácia, pois os alunos podem mais facilmente perceber que estão aprendendo, o que ajuda a reforçar o sentimento de serem capazes de atingir os resultados esperados.

Por fim, a abordagem dos *mind maps* promove um *mindset* de crescimento tanto entre alunos quanto professores. Ao encorajar a exploração ativa, a experimentação e a adaptação, os mapas conceituais enfatizam que o aprendizado é um processo contínuo e dinâmico, não um destino final. Isso cria uma cultura de aprendizagem que valoriza os esforços, a resiliência e a melhoria constante, o que é essencial em um

¹ Citação original: “The science of teaching and learning uses a transdisciplinary lens to explain why some teaching interventions work better than others”.

contexto educacional e linguístico em constante modificação e variação. Nessa perspectiva, a abordagem descrita serviu como alicerce fundamental ao desenho dos percursos metodológicos desta pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta comunicação adota uma abordagem qualitativa, centrada em um relato de experiência de um professor de língua inglesa, com o objetivo de compartilhar práticas implementadas em uma turma de Ensino Fundamental II de uma escola pública. Ao utilizar *mind maps* na sala de aula de língua inglesa, explora-se a transdisciplinaridade como ferramenta de personalização do ensino.

A experiência aqui relatada teve como cenário uma escola de ensino fundamental situada na cidade de Bombinhas, estado de Santa Catarina. A instituição pública municipal atende toda a rede de ensino da cidade do 6º ao 9º ano. A instituição atende famílias das mais diversas origens culturais e níveis de proficiência em língua inglesa. A sala de aula selecionada para a intervenção tinha um total de 25 alunos, com idades entre 12 e 15 anos, matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental II. O contexto de ensino foi caracterizado por aulas que valorizassem práticas principalmente centradas nos estudantes como atores e construtores do seus próprios conhecimentos, refletindo uma abordagem mais personalizada do processo de ensino e aprendizagem.

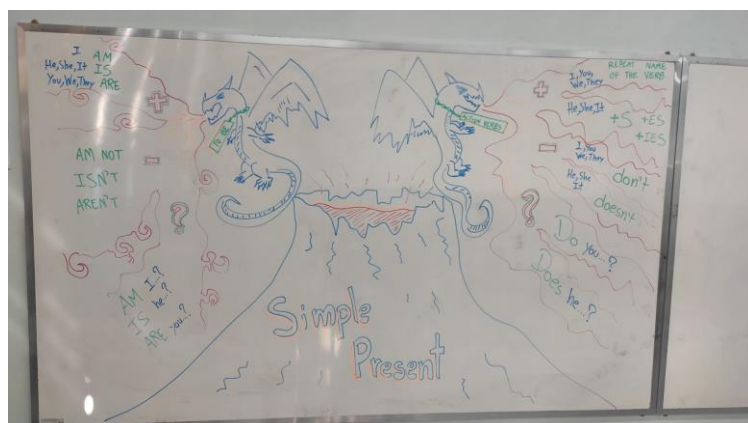
A intervenção consistiu na introdução de *mind maps* como uma ferramenta pedagógica inovadora nas aulas de língua inglesa como meio de revisitar conceitos metalinguísticos já trabalhados em sala. Os *mind maps* foram propostos pelo professor com o objetivo de promover a personalização do ensino e a transdisciplinaridade. Os dados são registros das produções finais dos estudantes na prática de transformar os conceitos metalinguísticos estudados em mapas mentais utilizando o formato que quisessem. A observação dos mapas conceituais registrados pode ajudar a identificar algumas características que denunciam o envolvimento e engajamentos dos alunos. Desse modo, apresentam-se, a seguir, alguns *mind maps* elaborados pelos estudantes e discutem-se os resultados a partir da literatura.

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de propor a elaboração de *mind maps* aos estudantes, o professor construiu mapas conceituais com os estudantes, de modo que a turma toda pudesse acompanhar o processo, seguido de outras práticas

de desconstrução e reconstrução deste mesmo mapa. Esse trabalho foi feito de forma colaborativa, todo o coletivo participou dessa experiência (figura 2).

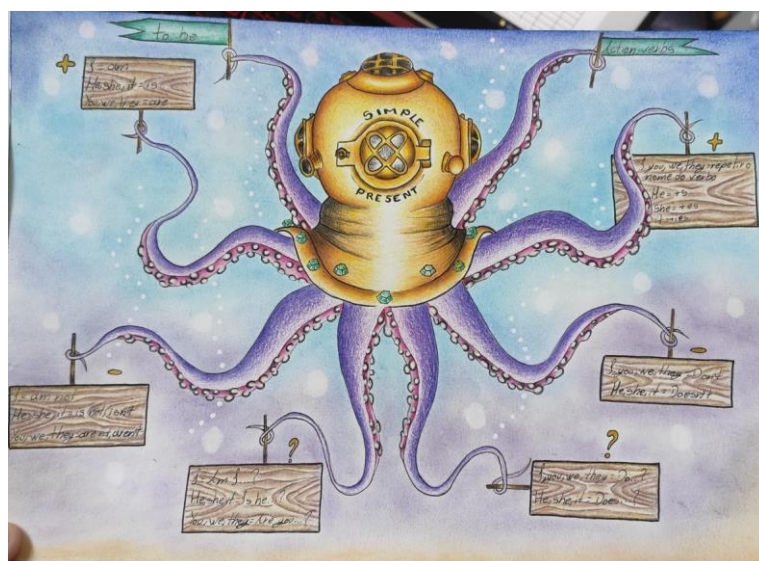
Figura 2 - Reconstrução de *mind map* feito de maneira colaborativa em aula de língua inglesa no 8º ano.



Fonte: Autores (2023).

Os trabalhos realizados pelos estudantes demonstram temáticas diferentes, quase sempre relacionadas aos seus interesses pessoais, fazendo com que existisse uma motivação intrínseca no processo, o que garante uma maior eficácia na realização da tarefa em si (AMARAL; GUERRA, 2022) (figura 3). Nessa perspectiva, a possibilidade de poder lidar com assuntos de interesse próprio do estudante faz com que ele se sinta seguro e 'à vontade'. Seu filtro afetivo (KRASHEN, 1988) permanece baixo no processo de aprendizagem, e o estudante não apresenta seu desenvolvimento prejudicado por questões socioemocionais relacionadas à atividade proposta e ao professor.

Figura 3 - *Mind map* personalizado



Fonte: Autores (2023).

Sob uma perspectiva mais voltada para a variação de representações, os estudantes também conseguiram fazer usos de recursos muito simples em questão de execução, porém bastante complexos em questões conceituais. No *mind map* apresentado na figura 4, o estudante utiliza a pintura de fundo de cada uma das divisórias do mapa para representar o nível de probabilidade expressado por meio do uso de verbos modais *will*, *may* e *might*, o que demonstra liberdade para criar e capacidade de estabelecer conceitos fazendo uso não só de recurso linguísticos, mas também extralinguísticos.

Figura 4 - *Mind map* representando níveis de probabilidade no uso de *will*, *may* e *might*.



Fonte: Autores (2023).

Os registros demonstram o engajamento dos alunos, sua participação nas atividades e as mudanças percebidas em sua atitude em relação à participação e aprendizagem nas aulas de língua inglesa. O professor percebe que os estudantes se engajaram na atividade, o que impactou seu interesse pela língua inglesa. Desse modo, utilizar *mind maps* em aulas de língua inglesa pode promover a motivação dos estudantes e contribuir para autoeficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta comunicação, exploramos a eficácia da utilização de *mind maps* como ferramenta pedagógica para promover a personalização do ensino e a transdisciplinaridade em sala de aula de língua inglesa. À luz

do que foi apresentado, na fundamentação teórica e na análise dos dados, algumas considerações finais podem ser destacadas.

Primeiramente, os *mind maps* demonstraram ser uma ferramenta versátil e eficaz para a criação de um ambiente de aprendizagem personalizado. Os estudantes puderam explorar conceitos linguísticos de maneira que refletissem seus interesses pessoais, o que resultou em uma motivação intrínseca significativa. Essa abordagem personalizada do ensino permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade no processo de aprendizagem, removendo barreiras emocionais que poderiam prejudicar seu desenvolvimento linguístico.

Além disso, a transdisciplinaridade promovida pelos *mind maps* demonstra a possibilidade de interconexão entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento, enriquecendo a compreensão conceitual dos alunos e tornando a aprendizagem mais relevante. Os *mind maps* também são uma ferramenta valiosa para ampliar a representação de conceitos, envolvendo recursos extralinguísticos de maneira criativa e conceitualmente sólida. A abordagem dos *mind maps*, ao encorajar a exploração ativa, a experimentação e a adaptação, promove um *mindset* de crescimento para alunos e professores (AMARAL; GUERRA, 2022), o que beneficia a todos os envolvidos no processo educacional e linguístico.

Esta comunicação lança luz sobre a importância de abraçar abordagens inovadoras e diversificadas para o ensino de línguas adicionais e outras disciplinas, visando alcançar uma aprendizagem mais ativa, efetiva e significativa. Em suma, os *mind maps* são uma ferramenta pedagógica poderosa que, quando integrada ao ensino de língua inglesa, promove a variação, a transdisciplinaridade e resultados educacionais mais eficazes. Além disso, têm o potencial enriquecer as relações de aprendizagem e a aquisição de uma língua adicional.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. N. ; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2022/10/neurociencia-e-educacao-olhando-para-o-futuro-da-aprendizagem/>. Acesso em: 20 ago 2023.
- BACICH, L. ; NETO, A. T. ; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Prentice-Hall International, 1988.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Making classrooms better**: 50 practical applications of mind, brain, and education science. New York: WW Norton & Company, 2014.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Bringing the neuroscience of learning to online teaching**: an educator's handbook. New York: Teachers College Press, 2021.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: JOGOS PEDAGÓGICOS E PERSPECTIVA FREIREANA EM FOCO

Tuane Garcia Medina¹, Annelise Costa de Jesus², Diana Paula Salomão de Freitas³, Marta Nornberg⁴

RESUMO

Sabemos que os inúmeros benefícios advindos dos jogos pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagem já são amplamente estudados, conhecidos e considerados. Contudo, quando se trata do contexto particular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nota-se uma diminuição significativa tanto nas discussões sobre as implicações do jogo quanto na sua aplicabilidade. Considerando o exposto e a predominância das práticas de alfabetização percebidas no contexto da EJA, salienta-se, nesta pesquisa, a importância dos jogos pedagógicos como uma potente ferramenta pedagógica que, em conjunto o “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos, podem contribuir para a efetivação de processos de ensino e aprendizagem mais convidativos e prazerosos. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, de abordagem exploratória e descritivo. A ideia é defender o “casamento” entre o método de alfabetização freireano com os jogos pedagógicos para contribuir na superação do fracasso e da evasão escolar de jovens e adultos.

Palavras-chave: ensino, pedagogia freiriana, alfabetização.

INTRODUÇÃO

É comum, sobretudo em contexto universitário e escolar, presenciarmos discussões acerca dos inúmeros benefícios que os jogos pedagógicos são capazes de trazer para os processos de ensino e aprendizagem. Isso porque a ludicidade e o prazer proporcionados pelo ato de jogar podem contribuir efetivamente para que sejam estabelecidos o interesse e o engajamento dos estudantes com o conteúdo posto, principalmente se o jogo escolhido levar em conta o interesse e a realidade particular daqueles que o utilizarão.

Todavia, a partir de breves reflexões realizadas para este trabalho, foi possível evidenciar que o assunto surge quase que somente – em discursos docentes ou propagandas, por exemplo –, relacionado à sua aplicação em salas de educação infantil e ensino fundamental e com menos frequência relacionado à sua utilização em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, acredita-se que a escassez dos jogos é parte do cotidiano educacional dos alunos Jovens e Adultos, refletindo na privação de um ensino mais convidativo, prazeroso e, conseqüentemente, mais efetivo que pode ser produzido por meio da utilização dessas ferramentas.

¹ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

² Universidade Federal de Pelotas - UFPel

³ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

⁴ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Tais reflexões são fruto do envolvimento da primeira autora deste texto em disciplinas voltadas ao estágio de observação docente em etapa inicial da EJA, bem como na disciplina de Preparação para o Trabalho Final de Curso, ambas ofertadas pelo curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas. A partir dessas experiências, foi possível perceber que a necessidade mais urgente das etapas iniciais da EJA está localizada no processo de alfabetização, uma vez que esta etapa é direcionada àqueles alunos que não conseguiram concluir o ensino fundamental 1 (de 1º ao 5º ano) na idade esperada, atendendo muitos que ainda não aprenderam a linguagem escrita.

Considerando as necessidades percebidas durante o curso das disciplinas mencionadas, decidiu-se direcionar este estudo aos processos de ensino e de aprendizagem envolvidos na alfabetização de jovens e adultos, tendo como enfoque a possibilidade de sua qualificação a partir do estímulo à inclusão dos jogos pedagógicos e do “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos, no cotidiano escolar. Assim, tem-se a pretensão de suscitar reflexões docentes acerca da escassez ou da presença dos jogos no cotidiano da alfabetização na EJA, bem como sobre pontos de vista freireanos em torno da alfabetização.

Para tanto, foi definido como objetivo geral discutir o processo de alfabetização na EJA, a partir da utilização de jogos pedagógicos e do “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos, de modo a estimular processos de ensino e aprendizagem mais significativos. Como objetivos específicos, pretendeu-se compreender como os jogos podem contribuir para o engajamento dos estudantes jovens e adultos frente aos conteúdos escolares; entender como “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos pode influenciar positivamente o ensino e o aprendizado da linguagem escrita e evidenciar a escassez ou presença dos jogos pedagógicos em uma sala de EJA.

Almeja-se alcançar tais objetivos a partir de um estudo qualitativo, de abordagem exploratória e descritiva, lançando mão da experiência particular da primeira autora e das contribuições de Freire (1967; 1989), Ferraro (2008), Azevedo (2012), Kishimoto (2003) e Brandão e colaboradores (2009). Para isso, a seguir, primeiramente, discorre-se sobre as contribuições do método freireano para a alfabetização de jovens e adultos; em segundo lugar, aborda-se sobre os benefícios dos jogos no cotidiano educacional e na alfabetização da EJA, bem como sobre sua escassez nestes contextos e, em terceiro lugar, faz-se a defesa de um processo de alfabetização mais contextualizado, significativo e, por isso, efetivo a partir do “casamento” entre o “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos e a introdução dos jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um estudo de caráter qualitativo, de abordagem exploratória e descritiva, para o qual se lançou mão de levantamento bibliográfico acrescido de observações na turma de EJA onde a primeira autora realizou o seu estágio de observação docente.

O material bibliográfico foi selecionado a partir de um levantamento na internet, utilizando as plataformas Google Acadêmico e o BDTD. Empregou-se como descritores os termos “Jogos Pedagógicos”; “Jogos no Processo de Alfabetização” e “Método de Alfabetização Freireano”. Para a escolha da bibliografia, primeiramente atentou-se à ligação do título dos materiais com a temática em questão, resultando na separação de oito trabalhos. Em seguida, foram lidos os resumos e as considerações finais, utilizando como critério de seleção as discussões mais detalhadas sobre os benefícios do método freireano e dos jogos no processo de escolarização e de alfabetização. Após a seleção, estas escritas foram lidas integralmente para orientar as discussões e fortalecer os argumentos expostos. Com relação ao estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e à pesquisa feita no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), procurou-se por partes ou excertos que pudessem justificar a utilização dos Jogos Pedagógicos e da Perspectiva Freireana no contexto educacional atual.

À respeito das observações da primeira autora, para compor as discussões realizadas neste trabalho, foi realizada a leitura dos registros das 48 horas de aulas observadas, procurando pelas situações em que os jogos pedagógicos foram utilizados (ou não), ao longo do estágio. Os argumentos construídos a partir do caminho da pesquisa realizada, serão apresentados na sequência.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUPERANDO O ENSINO TRADICIONAL

Falar em desenvolvimento do país e democratização da educação implica em tratar também da alfabetização de jovens e adultos, já que ela está relacionada aos déficits educacionais mais urgentes que, historicamente, vem sofrendo com a falta de medidas assertivas que preconizam verdadeiramente a erradicação do analfabetismo entre esse público (FREIRE, 1967; FERRARO, 2008).

É verdade que caminhamos bastante, em termos legislativos, em direção à concessão de um ensino justo e gratuito para os jovens e adultos; por outro lado, na prática, identifica-se a necessidade imediata de ações que viabilizem tal ensino. Ocorre que por mais que a legislação verse sobre um ensino efetivo, oferecendo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996), ainda convivemos

com a inaceitável marca de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem saber ler e escrever no país, o que representa um percentual 6,6% da população brasileira (IBGE, 2020).

Foi pensando em contribuir para superação deste antigo - e ainda contemporâneo - cenário que Paulo Freire propôs, no início da década de 1960, a conversão dos processos de alfabetização de jovens e adultos descontextualizados, verticais e mecânicos, provenientes das antigas cartilhas de alfabetização, em ensinamentos mais horizontalizados e contextualizados, considerando o interesse, as especificidades e a realidade de cada alfabetizando, o “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos. Freire lutava em prol de uma educação que pensava:

[...] numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 104).

A sua proposta consiste, portanto, em um ensino emancipador e carregado de sentido àqueles que dela usufruem. A ideia localiza-se em uma Pedagogia do Diálogo, em uma alfabetização capaz não só de fornecer o que é preciso para apreensão da linguagem escrita, mas também que fosse capaz de favorecer a consciência criativa, crítica e política frente ao mundo. Para o autor, antes mesmo de adentrar na reflexão sobre as palavras, é preciso trabalhar no desenvolvimento do senso crítico estudantil por meio de atividades participativas e de debates importantes à cidadania local. De acordo com Freire (1967, p. 106), essas ações são imprescindíveis para a consolidação da emancipação dos sujeitos, pois “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”.

Na medida em que Freire (1967) valorizava a história de cada alfabetizando, incorporando ao ensino da linguagem escrita o diálogo sobre temas relevantes, visando a politização e criticidade do alunado, vê-se que sua perspectiva de alfabetização pode servir como ferramenta potente no combate de problemas educacionais, como analfabetismo dos jovens e adultos. Isso porque planejar o ensino valorizando e trazendo a realidade dos discentes para o interior da sala de aula, ou considerando suas leituras de mundo, como profere o autor (FREIRE, 1989), pode favorecer fortemente o engajamento e, com isso, diminuir as chances de evasão e fracasso na aprendizagem.

JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Considerando as argumentações a respeito dos indiscutíveis benefícios do “método Paulo Freire” para alfabetização e emancipação dos jovens e adultos, vale iniciar essa discussão fazendo a seguinte reflexão: se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9), por que não utilizar também como ferramenta de ensino na EJA algo que, além de ser prazeroso e de fácil acesso, faz parte do cotidiano dos estudantes desde a mais tenra idade? Dito de outra forma, se valorizar e trazer a realidade dos estudantes para o interior da sala de aula é tão importante para a erradicação de problemas educacionais, como o abandono e o fracasso escolar, por que não potencializar a significação deste ensino incorporando a ele os jogos pedagógicos?

Muitos são os estudiosos que defendem há algumas décadas a superação das metodologias enfadonhas e mecânicas por meio e consolidação de um ensino mais convidativo e contextualizado via utilização dos jogos (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2009).

De acordo com Patrício lido em Azevedo (2012), por exemplo, o jogo possui estreita relação com a construção dos conhecimentos, uma vez que eles são capazes de estimular os estudantes para o engajamento, a curiosidade e a excitação frente ao conhecimento através de situações lúdicas e provocativas.

Kishimoto (2003) também discorre sobre o assunto defendendo a utilização dos jogos como uma ferramenta potente na busca por soluções de conflitos, sendo entendidos como poderosos aliados na apreensão dos conhecimentos pelos alunos. De acordo com a autora, por ser o jogo uma atividade lúdica, livre de pressões e cobranças, quase sempre implica em situações prazerosas e excitantes, favorecendo a disposição de cenários propícios à construção de conhecimentos.

Com relação à alfabetização, os jogos podem ser grandes auxiliares no processo de reflexão sobre as características da linguagem escrita, fomentando a curiosidade, a dúvida e a vontade de aprendê-la. Assim, de acordo com Vever, lido em Brandão e colaboradores, o jogo:

[...] torna os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas, que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. ... Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas... e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra” (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2009, p. 27),.

Que os jogos são defendidos por muitos estudiosos como poderosas ferramentas de ensino nós já sabemos, contudo, é importante também tomarmos cuidado para não cairmos na cultura da infantilização do ensino oferecido aos jovens e adultos. Sabe-se que convivemos historicamente com diversos problemas envoltos no processo de valorização do trabalho docente, como a sobrecarga de trabalho que, somado à escassez de material didático pronto e voltado à educação de jovens e adultos, tem contribuído para que os mesmos materiais e metodologias utilizadas com as crianças dos anos iniciais sejam as utilizadas com os jovens e adultos. Fato este que, além de ocasionar tédio e desestímulo, vai de encontro ao que preconizam as leis que versam sobre o assunto.

Com base nas argumentações feitas, é necessário considerar que apesar dos benefícios advindos dos jogos pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagem já serem amplamente discutidos, ao se tratar da modalidade de Jovens e Adultos, enfrenta-se uma aparente e significativa redução dessas discussões, bem como observa-se a não implementação dessas importantes ferramentas de ensino. Tais percepções foram evidenciadas e, de certa forma, confirmadas a partir das experiências da primeira autora que, ao ser exposta ao contexto e às questões particulares da EJA, pode notar a escassez das discussões entre os docentes sobre a importância dos jogos para o ensino dos Jovens e Adultos, assim como se fez a confirmação do pouco uso de jogos na turma de EJA em que estagiou, principalmente se tratando daqueles voltados ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.

Entre os 12 encontros semanais observados, totalizando 48 horas-aula na EJA, foi constatada apenas uma ocasião em que o jogo pedagógico foi utilizado, sendo este um jogo de Dominó voltado para o ensino de matemática. Em nenhum momento destinado ao aprendizado da linguagem escrita foram utilizados jogos ou outras atividades lúdicas. Ademais, foram observados diversas ocasiões em que os jogos foram usados, porém de maneira infantilizada e para um número restrito de alunos – aqueles diagnosticados com algum tipo de deficiência que realizavam sempre atividades paralelas às do restante da turma –, o que além violar o que preconizam as leis que versam sobre a inclusão educacional e a EJA, contraria o que Freire (1967) defende: valer-se do contexto social e das idades dos alfabetizandos para significação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões sobre os possíveis benefícios advindos da aplicabilidade da perspectiva de alfabetização freireana, bem como as discussões acerca da escassez dos jogos didáticos e a sua relevância para um ensino mais significativo, no sentido de ser capaz de contribuir para superação dos problemas

educacionais, sugere-se, neste trabalho, o “casamento” entre o método de alfabetização freireano com os jogos pedagógicos como sendo um potente instrumento para estimular os estudantes jovens e adultos frente aos conteúdos escolares e assim diminuir as chances de fracasso e evasão escolar.

Parte-se da ideia de que um processo de alfabetização mais significativo, a partir da valorização da realidade dos alunos e da busca pela horizontalidade do ensino, advindas do “método Paulo Freire” para alfabetização de adultos, em conjunto com a ludicidade e o prazer proporcionados pelo ato de jogar, pode, não só potencializar a reflexão sobre as características da linguagem escrita, como fomentar a curiosidade e o engajamento escolar. Contudo, levando em conta os desafios impostos à implementação dos jogos pedagógicos, como a mencionada sobrecarga de trabalho e a escassez de material didático pronto e voltado à Educação de Jovens e Adultos, sugere-se a produção ou a adaptação dessas ferramentas à realidade dos estudantes, através de estratégias como a troca de uma parlenda de um jogo infantil pronto por alguma música escolhida pelo grupo de estudantes ou a substituição de textos infantis por noticiários que os façam refletir sobre questões políticas, por exemplo.

Com base no estudo realizado, procurou-se, neste trabalho, afirmar que é imprescindível ter em mente a importância de sempre primar pela significação do ensino, considerando as especificidades do contexto e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jeysa Adalles dos Santos. **Jogos de alfabetização**: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos. Recife, 2012. 223 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, MEC/UFPE/CEEL, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], n. 2, v. 34, p. 273-289, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KISH

A evolução do Ensino Técnico no Brasil e o percurso do Técnico em Enfermagem

Hepp, Lidia C. ¹(PG); Dullius, Angela I.S. ¹(O); Priesnitz Filho, Walter¹(O) Tibulo, Vaneza De Carli Tibulo²(CO)

¹Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria. ²Departamento de Matemática-CCNE, Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O Ensino Técnico no Brasil passou por diversas transformações, ocasionando mudanças e expansões significativas. Este estudo, conduzido na disciplina de História das Inovações Tecnológicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo apresentar uma breve história do Ensino Técnico no Brasil, seus desafios e evolução, bem como identificar datas e acontecimentos marcantes no percurso do Técnico em Enfermagem e possibilitar a reflexão sobre novas perspectivas dessa modalidade de ensino. Em síntese, o Ensino Técnico desempenha um papel fundamental ao equilibrar teoria e prática, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e criando oportunidades de educação continuada. Assim como, no caso dos técnicos em enfermagem, a valorização de sua formação e habilidades é um reflexo da importância crescente atribuída a esses profissionais na sociedade atual.

Palavras-chave: Ensino Técnico, Técnico em Enfermagem, Evolução Histórica. CURSOS

TÉCNICOS NO BRASIL

O Ensino Técnico, segundo o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é uma modalidade de ensino que pode ser oferecida em articulação com o ensino regular ou através de programas de educação continuada. Essa modalidade de ensino, que surgiu nos tempos da colonização, oficialmente em 1909, por meio do decreto 7.566, de 23 de setembro, com a criação das primeiras escolas de aprendizes artífices. Tinha como objetivo formar profissionais para atender às demandas da indústria e do setor produtivo do país (LIMA; ALVES, 2015).

Durante a transição da força de trabalho escrava para a economia de mercado livre, a educação estava integrada ao plano de atualização das interações sociais, essencial para assegurar e expandir o dinamismo econômico do capital (MORAES, 1996). Nesse contexto, o Ensino Técnica desempenhou um papel estratégico, uma vez que visava fornecer aos indivíduos habilidades e conhecimentos necessários para atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Era essencial formar trabalhadores qualificados, preparando as gerações futuras para assegurar a continuidade das habilidades e profissões (VIEIRA; JUNIOR, 2017).

Em 2007, o total de estudantes matriculados no Ensino Técnico era de 780.162, no entanto, em 2012, esse número aumentou significativamente, atingindo 1.362.200 matrículas. No contexto da rede federal, o número de matrículas subiu de 109.777 em 2007 para 210.785 em 2012 (BRASIL, 2012).

Segundo o Ministério da Educação, em 2018, ocorreu uma atualização na Plataforma Nilo Peçanha, que é um ambiente virtual utilizado para coletar, validar e compartilhar dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados registrados nessa plataforma para o ano de 2018 revelam que houve um total de 964.593 matrículas distribuídas em 11.159 cursos oferecidos por 647 instituições em todo o território nacional (BRASIL, 2019).

OS PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM E SUAS FORMAÇÕES

O ensino de Enfermagem no Brasil tem sido impactado por uma série de mudanças em resposta às transformações políticas, culturais, sociais e econômicas. Essas mudanças destacam a necessidade de promover inovação e estabelecer um processo de formação mais sistemático e eficiente. Assim, como afirma Silveira (2011), as mudanças no cenário político, econômico e social da educação e da saúde, tanto no Brasil quanto no mundo, provocaram transformações significativas no perfil dos enfermeiros.

Considerando a complexidade da área da saúde e a necessidade de pessoal qualificado para atuação e desenvolvimento de cuidados e assistência estruturados, o Ensino Técnico em Enfermagem passou a desempenhar um papel fundamental. Isso resultou na ampliação do número de profissionais com qualificação e preparados para desempenharem papéis importantes na área da saúde (AFONSO; NEVES, 2018).

A legislação sobre a criação do curso Técnico em Enfermagem surgiu desvinculada da legislação do Sistema Nacional de Educação (OGUISSO, 1977). Essa distinção evidencia a importância e o reconhecimento da profissão de Técnico de Enfermagem como uma área de atuação específica e especializada dentro do campo da saúde, com suas próprias exigências e diretrizes regulamentares. Tal autonomia legislativa possibilitou que o Técnico de Enfermagem tivesse um conjunto de competências e responsabilidades claramente definidos, alinhados às necessidades e demandas da prática profissional na área da saúde (GONÇALVES, 1979).

Na época, o curso de Técnico em Enfermagem era classificado como um curso de Ensino Médio. O Ensino Regular de nível médio sempre leva à formação profissional, seja parcial ou completa (OGUISSO, 1977). Ainda, de acordo com o autor, o importante era que, no curso de Técnico em Enfermagem, os estudantes priorizassem o desenvolvimento prático de habilidades profissionais e atitudes éticas, em vez de se concentrarem somente em conhecimentos teóricos. Recomendava-se que, para cada hora de instrução teórica, fossem dedicadas duas ou três horas à prática profissional.

Nesse contexto, a introdução da Enfermagem Moderna no Brasil ocorreu com o estabelecimento da Escola de Enfermeiras sob o amparo do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em 1922. A

criação da Escola estava estipulada no artigo 7º do decreto nº15.799, datado de 11 de novembro de 1922. A primeira turma foi formada em janeiro de 1923. Em 1926, passou a ser denominada Escola de Enfermeiras D. Anna Nery (EEAN) e, em 1937 fazia parte da Universidade do Brasil. Em 1965, a Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (BROTTO, 2011).

De acordo com Brotto (2011), o conceito de "Enfermagem Moderna" enfatiza a influência das enfermeiras norte-americanas. Isso possibilitou o estabelecimento, no Brasil, de um modelo de enfermagem baseado na relevância da técnica e do conhecimento científico.

Pela história da Enfermagem Moderna, fica muito evidente como acontecia a seleção dos candidatos. Estes deveriam ser disciplinados e dotados de qualidades morais, como lealdade, boa índole, ser confiável, pontual, calmo e ordeiro, correto e elegante, requisitos esses que atendiam aos interesses e valores da sociedade inglesa daquele momento histórico-social (SILVEIRA; PAIVA 2011).

A instituição de ensino graduava enfermeiras em duas categorias bem definidas: as '*ladies*', que eram mulheres de camadas sociais mais abastadas e que assumiam cargos administrativos, supervisionando e controlando os serviços de enfermagem; e as '*nurses*', que faziam parte das camadas sociais mais humildes e estavam sob a direção das '*ladies*', executando tarefas práticas de cuidados de Enfermagem (SILVEIRA; PAIVA 2011).

Além desse contexto histórico, também é marcante o fato de a instituição hospitalar, na idade média, não ser considerada um ambiente médico e a medicina entendida como uma prática não hospitalar. O hospital era considerado um local onde os enfermos eram acolhidos e os saudáveis encontravam refúgio e segurança. As pessoas que circulavam e atuavam ali não eram necessariamente indivíduos qualificados ou engajados na área médica. Com frequência, estavam presentes para prestar auxílio a alguém e assegurar sua sobrevivência, encarregados de acompanhar o paciente até o momento de sua morte. Além disso, até o término do século XVIII, não havia conhecimento médico aplicado nas atividades hospitalares, e, assim, os hospitais não desempenhavam um papel de instituição curativa. Os médicos se restringiam a prestar atendimento nas residências dos indivíduos (DEICKE, 2001).

Por fatores como irrelevância social e falta de viabilidade do hospital para a doença e o doente, começaram a ocorrer transformações em busca de uma ação positiva do hospital sobre a sociedade. Assim, pode-se dizer que a reorganização hospitalar não partiu somente da evolução de técnicas da medicina, mas também, de uma nova organização social e orientadora que possibilitou a sua medicalização. Assim como ocorre em qualquer outra instituição, os hospitais aprimoraram suas operações ao longo do tempo e foram influenciados pelas teorias de administração desenvolvidas para se adaptar às transformações no ambiente de trabalho (DEICKE, 2001).

Neste processo de transformação, a função orientadora foi encarregada ao médico, que se solidificou no topo da hierarquia hospitalar, e a ele a prática de Enfermagem se subordina a uma relação de dependência. Dessa forma, as responsabilidades intelectuais, como o diagnóstico e o tratamento clínico, foram atribuídas aos profissionais médicos, enquanto à equipe de Enfermagem foram confiadas as atividades práticas envolvendo o cuidado direto aos pacientes e a gestão do ambiente hospitalar (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Nessa época, quando teve contato com a abordagem de enfermagem inspirada no modelo de Florence *Nightingale*, o governo brasileiro acreditou que esse profissional poderia ser fundamental para sua estratégia de saúde pública. Em consequência, buscou assistência da International Health Board para estabelecer um serviço semelhante no Brasil. (SILVEIRA; PAIVA, 2011) . O ensino seguia um método estruturado com o propósito de preparar indivíduos para desempenhar funções cruciais no saneamento das áreas urbanas e na gestão de epidemias, além de organizar o setor de enfermagem no contexto da saúde pública.

Nesse sentido, o currículo desse curso estava dividido em disciplinas de curta duração e carga horária reduzida. Durante os primeiros quatro meses, a ênfase era predominantemente na instrução teórica, com os alunos obrigados a dedicar oito horas diárias ao serviço hospitalar, incluindo acomodação, uma modesta remuneração mensal e duas meias-folgas por semana. O último período era reservado para a especialização em Enfermagem Clínica e Enfermagem de Saúde Pública. A exigência de cumprir "oito horas diárias de serviço no Hospital Geral de Assistência" significa que as horas dedicadas ao ensino teórico e ao estudo

eram adicionais às quarenta e oito horas semanais de prática hospitalar (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

A partir daí, segundo Silveira e Paiva (2011), houve um considerável aumento da demanda pela nova categoria profissional e o ensino de enfermagem se expandiu. Com isso, foram incorporados padrões internacionais para a área, como a direção das escolas por enfermeiros diplomados e com curso de especialização ou aperfeiçoamento, critérios rigorosos para a seleção de alunos, duração dos cursos, programas e locais de estágio. Assim, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, houve um aumento significativo no número de escolas de Enfermagem. No entanto, na década de 1960, esse crescimento desacelerou. Isso ocorreu porque as políticas governamentais passaram a priorizar o crescimento econômico e o controle político-ideológico, deixando a saúde e a educação para segundo plano.

O ensino de Enfermagem, embora visando formar profissionais habilitados para o ambiente hospitalar, destacava de forma clara a fragmentação e a subdivisão do trabalho dentro dessa área. Isso reforçava a distinção entre aqueles que gerenciavam o processo produtivo e aqueles que se beneficiavam dele, entre os responsáveis pela administração e aqueles que executavam as tarefas práticas. Dessa maneira,

aos enfermeiros eram atribuídas as responsabilidades de trabalho gerencial, como planejamento e organização, enquanto se concentravam no trabalho intelectual, envolvendo a produção e reprodução do conhecimento. Por outro lado, as ações de cuidado eram delegadas aos técnicos e auxiliares de enfermagem (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Produto de uma construção social, com contribuições da LDB e das DCNs a partir dos anos 2000, os cursos de graduação trazem no seu conteúdo os posicionamentos da enfermagem brasileira, sugerindo a criação de um perfil profissional que esteja em consonância com a realidade do sistema de saúde e que estabeleça uma ligação entre os projetos políticos, a estrutura do currículo, e as abordagens de ensino. Como explica Deicke (2001), nesse novo contexto, a contribuição de cada membro da equipe de saúde é fundamental para assegurar um cuidado mais compassivo, visando aprimorar o bem-estar da comunidade.

A ÁREA DA ENFERMAGEM NOS DIAS ATUAIS

Com a implementação do SUS, Sistema Único de Saúde, regulamentado pela Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990) e pela Lei nº 8.142/1990, muitas estratégias para mão-de-obra qualificada para atuação foram elaboradas.

Propriamente dita, a primeira abordagem é amplamente reconhecida como a estratégia política e educacional para capacitar os profissionais técnicos da área da saúde, considerando a necessidade de expandir a cobertura e o grande número de trabalhadores sem formação profissional que desempenham funções dentro do âmbito do SUS. Silva et al. (2016) destacam que naquela época estimava-se que aproximadamente 300 mil profissionais estavam empregados, o que correspondia a cerca da metade da mão de obra no campo da saúde. Esses profissionais desempenhavam uma variedade de funções, abrangendo tanto a gestão de recursos materiais, pessoal e finanças, quanto a prestação de cuidados diretos em áreas como enfermagem, nutrição, odontologia, laboratório, fisioterapia, vigilância sanitária e meio ambiente. Entre esses técnicos de saúde, as atendentes de enfermagem constituíam o maior grupo em termos de quantidade, mesmo sem possuírem qualificação profissional formal.

No entanto, a partir de 1986, com a promulgação da nova Lei que regulamentou o exercício das profissões de enfermagem (Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986), foi estabelecido um período de transição de 10 anos durante o qual apenas enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem poderiam atuar na área de enfermagem (SILVA; et al., 2016). Além disso, conforme os autores mencionam, durante o período do "Larga Escala", surgiu uma rede governamental conhecida como Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS). Essa rede foi criada para suprir as demandas de formação em saúde nos vários estados do Brasil.

Os primeiros anos da década de 1990 foram marcados pela interrupção da implementação do

programa Larga Escala, devido a desafios de natureza política e financeira. A efetivação do programa em estados e municípios dependia da disposição dos governadores, prefeitos e líderes políticos do setor em aderir à iniciativa. Portanto, estava sujeita às dinâmicas políticas locais e às relações de poder para o progresso de suas ações (PIRES-ALVES; PAIVA, 2006).

No final da década de 1990, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae) foi implementado em substituição ao programa Larga Escala. Essa iniciativa desempenhou um papel crucial na disseminação da abordagem pedagógica baseada em competências dentro do setor de saúde. Parte desse processo envolveu a criação do Sistema de Certificação de Competências do Auxiliar de Enfermagem (SCC-Profae) (PIRES-ALVES; PAIVA, 2006).

Elaborado inicialmente como um projeto para elevar o nível de habilidade dos atendentes a auxiliares de enfermagem, o Profae também passou a incluir a tarefa de aprimorar os auxiliares para se tornarem técnicos de enfermagem. Com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 10, de 04 de abril de 2000, tornou-se possível a realização do curso que complementava a carga horária teórica e prática, possibilitando a conclusão do Ensino Médio e a obtenção do título de Técnico de Enfermagem (SILVA, 2016). O objetivo desse Parecer é estabelecer parâmetros para a formação do Técnico de Enfermagem, buscando garantir a qualidade da educação e a adequação do currículo às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da área de saúde.

O Profae, inicialmente planejado para ser executado entre 2000 e 2003, teve seu prazo estendido até 2007 devido ao grande número de participantes registrados no Sistema de Informação Gerencial do Profae em setembro de 2002, totalizando 461.318 pessoas. Esse número excedeu significativamente a meta inicial estabelecida (SILVA, 2016).

Com isso, é possível afirmar que, a partir dos anos 1980, houve uma série de medidas adotadas no setor da saúde com o intuito de aprimorar a qualificação dos profissionais técnicos da área, especialmente aqueles envolvidos nos serviços de saúde e na Enfermagem.

Vale destacar que, desde 2011, a Educação Profissional no Brasil tem sido objeto de um extenso projeto implementado pelo Governo Federal denominado PRONATEC, com a finalidade de capacitar aproximadamente 7 milhões de estudantes em cursos técnicos de várias áreas. Conforme as informações mais recentes do Ministério da Educação (MEC), a área de Enfermagem está entre aquelas que despertam maior interesse e demanda por parte dos alunos (MACHADO, et al. 2016).

Ainda, de acordo com Vieira et al. (2013), a quantidade de estudantes matriculados nesse campo de estudo aumentou significativamente, passando de um pouco mais de 82.000 em 1999 para 306.088 em 2009, representando um crescimento de 373%. Durante esse mesmo período, o total de estudantes matriculados em toda a educação profissional subiu de 716.652 para 1.036.945, o que corresponde a um

aumento de 144%.

Essas informações evidenciam a significância e o crescente valor atribuído à formação técnica na Enfermagem, além do reconhecimento cada vez maior da importância desses profissionais para o sistema de saúde nacional.

METODOLOGIA

Este estudo é uma revisão bibliográfica sobre os cursos técnicos, enfatizando a área de Enfermagem. A pesquisa busca fornecer uma visão panorâmica da área, identificando os marcos históricos e legais, as transformações ocorridas e as tendências atuais, contribuindo para o entendimento do percurso da área de Enfermagem no Brasil. Além disso, visa apresentar uma base sólida de conhecimento para profissionais, pesquisadores e estudantes interessados no tema, podendo servir como referência e ponto de partida para estudos futuros. Foram selecionados e analisados estudos para fornecer uma visão abrangente, mas também do cenário atual sobre a evolução dos profissionais de Enfermagem no Brasil, destacando a legislação que rege a profissão, as transformações ocorridas ao longo do tempo e as principais tendências e desafios enfrentados pela área. Tais estudos são artigos a partir do ano de 1977.

Assim, a análise dos dados é sistemática, com a identificação de temas recorrentes, comparação de diferentes perspectivas e síntese das principais contribuições encontradas na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discute a história e o desenvolvimento do Ensino Técnico no Brasil, com foco na área de Enfermagem. Percebeu-se então, que durante a transição da mão-de-obra escrava para o mercado livre de trabalho, a Educação Técnica desempenhou um papel estratégico no projeto de modernização das relações sociais. Era essencial formar trabalhadores qualificados para as indústrias e setores produtivos emergentes, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Assim, ao longo dos anos, ocorreram transformações no Ensino Técnico (VIEIRA; JUNIOR, 2017).

Na área da saúde, é possível destacar as estratégias implementadas no Brasil para qualificar a mão-de-obra, especialmente na Enfermagem, após a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a aprovação de leis relacionadas ao exercício profissional de enfermagem (SILVA et al., 2016).

No período anterior ao SUS, estimava-se que cerca de 50% da força de trabalho em saúde não possuíam formação profissional adequada. Com a aprovação da Lei do exercício do profissional de enfermagem em 1986, as atendentes de enfermagem foram proibidas de serem contratadas pelos serviços públicos e privados de saúde, e um prazo de 10 anos foi estabelecido para que apenas enfermeiros, Técnicos

e Auxiliares de Enfermagem pudessem exercer a profissão (SILVA et al., 2016).

Os estudos indicam um crescimento significativo na matrícula em cursos Técnicos de Enfermagem ao longo dos anos, demonstrando o reconhecimento da importância desses profissionais para o sistema de saúde do país. Dados atuais demonstram essa afirmativa, em 2020, o Conselho Federal de Enfermagem aponta 1.428.845 técnicos em Enfermagem (COFEN, 2020).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Shirley da Rocha; NEVES, Vanessa Ribeiro. Criação e implantação dos Cursos Técnicos em Enfermagem no Brasil. Revista Internacional de História e Pensamento Enfermeiro, 2018, v. 14. Disponível em: <http://ciberindex.com/c/t/e11722p>. Acesso em: 06 set. 2023

BARREIRA, Ieda Alencar. Os primórdios da enfermagem moderna no Brasil. Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, p. 161-176, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Balanço MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. Sinopse estatística da educação básica. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio. 2023

BROTTO, R. B. A Escola de Enfermeiras Luiza de Marillac e a Formação de Enfermeiras Católicas no Brasil (1930-1960). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais [...].São Paulo: ANPUH, 2011.

COFEN; Conselho Federal de Enfermagem. 2020. Disponível em <http://www.portalcofen.gov>. Acesso em 21 set. 2023

DEICKE, Nelson. A enfermagem e a evolução dos hospitais. Universidade Federal do Acre, 2001. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/ufac-na-imprensa/edicoes-2001/janeiro/a-enfermagem-e-a-e-volucao-dos-hospitais>. Acesso em: 12 set. 2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1 - 19/12/1949, Página 17517. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal>. Acesso em: 05 jun. 2023

GONÇALVES, Norma Leão. Técnico de enfermagem: Estudo de funções em hospitais e clínicas particulares. Revista Brasileira de Enfermagem. Abr - Jun 1979. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/vVHZGWxXNrYKQXY4wZXZqjw/?lang=pt#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20referente%20%C3%A0%20cria%C3%A7%C3%A3o,antigo%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio%2C%20que%20desapareceu>. Acesso em: 29 de maio. 2023.

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina M. O. O que há de novo? Políticas de saúde e previdência, 1937-1945. In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV. 1999

JURACY, Caetana (Org.) Institutos Federais, lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN Editora, 2009.

LIMA, C. C. P.; ALVES, J.M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. Educ. e Tecnol. Belo Horizonte. v. 20, n. 3, p. 26-36. set./dez. 2015

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/c6HXpsJSv3CYrMcPNrqMY9S/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 maio. 2023

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica, in: Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo, São Paulo, Atlas, 1996.

OGUISSO, Taka. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. Rev. Bras. Enf.; DF, 30: 168-174. 1977.

PIRES-ALVES, Fernando A.; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. Recursos Críticos: história da cooperação técnica Opas-Brasil em recursos humanos para a saúde (1975-1988). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/tv/pdf/pires-9788575412923.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2023.

SILVA, M. C. N.; et al. A formação do auxiliar e do técnico em enfermagem: a 'era SUS'. Revista Divulgação em saúde para debate. Rio de Janeiro, n. 56, p. 162-170, DEZ 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Joao-Lucas-Campos-De-Oliveira/publication/311753919_Dimensionamento_de_profissionais_de_enfermagem_implicacoes_para_a_pratica_assistencial/links/5862aa7c08ae8fce49098742/Dimensionamento-de-profissionais-de-enfermagem-i mplicacoes-para-a-pratica-assistencial.pdf#page=38. Acesso em: 29 maio. 2023

SILVEIRA, Cristiane A.; PAIVA, Sônia M. A. de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Ciência, cuidado e saúde. Out. 2011.

VIEIRA M, et al. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde. Brasil: Anos 2000 In: Trabalhadores Técnicos da Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

Vieira, A. M. D. P.; Junior, A. de S. A educação profissional no Brasil. Revista Interações, 12(40), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.10691>. Acesso em 06 set. 2023.

A evolução do Ensino Técnico no Brasil e o percurso do Técnico em Enfermagem

Hepp, Lidia C. ¹(PG); Dullius, Angela I.S. ¹(O); Priesnitz Filho, Walter¹(O) Tibulo, Vaneza De Carli Tibulo²(CO)

¹Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria. ²Departamento de Matemática-CCNE, Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O Ensino Técnico no Brasil passou por diversas transformações, ocasionando mudanças e expansões significativas. Este estudo, conduzido na disciplina de História das Inovações Tecnológicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo apresentar uma breve história do Ensino Técnico no Brasil, seus desafios e evolução, bem como identificar datas e acontecimentos marcantes no percurso do Técnico em Enfermagem e possibilitar a reflexão sobre novas perspectivas dessa modalidade de ensino. Em síntese, o Ensino Técnico desempenha um papel fundamental ao equilibrar teoria e prática, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e criando oportunidades de educação continuada. Assim como, no caso dos técnicos em enfermagem, a valorização de sua formação e habilidades é um reflexo da importância crescente atribuída a esses profissionais na sociedade atual.

Palavras-chave: Ensino Técnico, Técnico em Enfermagem, Evolução Histórica. CURSOS

TÉCNICOS NO BRASIL

O Ensino Técnico, segundo o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é uma modalidade de ensino que pode ser oferecida em articulação com o ensino regular ou através de programas de educação continuada. Essa modalidade de ensino, que surgiu nos tempos da colonização, oficialmente em 1909, por meio do decreto 7.566, de 23 de setembro, com a criação das primeiras escolas de aprendizes artífices. Tinha como objetivo formar profissionais para atender às demandas da indústria e do setor produtivo do país (LIMA; ALVES, 2015).

Durante a transição da força de trabalho escrava para a economia de mercado livre, a educação estava integrada ao plano de atualização das interações sociais, essencial para assegurar e expandir o dinamismo econômico do capital (MORAES, 1996). Nesse contexto, o Ensino Técnica desempenhou um papel estratégico, uma vez que visava fornecer aos indivíduos habilidades e conhecimentos necessários para atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Era essencial formar trabalhadores qualificados, preparando as gerações futuras para assegurar a continuidade das habilidades e profissões (VIEIRA; JUNIOR, 2017).

Em 2007, o total de estudantes matriculados no Ensino Técnico era de 780.162, no entanto, em 2012, esse número aumentou significativamente, atingindo 1.362.200 matrículas. No contexto da rede federal, o número de matrículas subiu de 109.777 em 2007 para 210.785 em 2012 (BRASIL, 2012).

Segundo o Ministério da Educação, em 2018, ocorreu uma atualização na Plataforma Nilo Peçanha, que é um ambiente virtual utilizado para coletar, validar e compartilhar dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados registrados nessa plataforma para o ano de 2018 revelam que houve um total de 964.593 matrículas distribuídas em 11.159 cursos oferecidos por 647 instituições em todo o território nacional (BRASIL, 2019).

OS PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM E SUAS FORMAÇÕES

O ensino de Enfermagem no Brasil tem sido impactado por uma série de mudanças em resposta às transformações políticas, culturais, sociais e econômicas. Essas mudanças destacam a necessidade de promover inovação e estabelecer um processo de formação mais sistemático e eficiente. Assim, como afirma Silveira (2011), as mudanças no cenário político, econômico e social da educação e da saúde, tanto no Brasil quanto no mundo, provocaram transformações significativas no perfil dos enfermeiros.

Considerando a complexidade da área da saúde e a necessidade de pessoal qualificado para atuação e desenvolvimento de cuidados e assistência estruturados, o Ensino Técnico em Enfermagem passou a desempenhar um papel fundamental. Isso resultou na ampliação do número de profissionais com qualificação e preparados para desempenharem papéis importantes na área da saúde (AFONSO; NEVES, 2018).

A legislação sobre a criação do curso Técnico em Enfermagem surgiu desvinculada da legislação do Sistema Nacional de Educação (OGUISSO, 1977). Essa distinção evidencia a importância e o reconhecimento da profissão de Técnico de Enfermagem como uma área de atuação específica e especializada dentro do campo da saúde, com suas próprias exigências e diretrizes regulamentares. Tal autonomia legislativa possibilitou que o Técnico de Enfermagem tivesse um conjunto de competências e responsabilidades claramente definidos, alinhados às necessidades e demandas da prática profissional na área da saúde (GONÇALVES, 1979).

Na época, o curso de Técnico em Enfermagem era classificado como um curso de Ensino Médio. O Ensino Regular de nível médio sempre leva à formação profissional, seja parcial ou completa (OGUISSO, 1977). Ainda, de acordo com o autor, o importante era que, no curso de Técnico em Enfermagem, os estudantes priorizassem o desenvolvimento prático de habilidades profissionais e atitudes éticas, em vez de se concentrarem somente em conhecimentos teóricos. Recomendava-se que, para cada hora de instrução teórica, fossem dedicadas duas ou três horas à prática profissional.

Nesse contexto, a introdução da Enfermagem Moderna no Brasil ocorreu com o estabelecimento da Escola de Enfermeiras sob o amparo do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em 1922. A

criação da Escola estava estipulada no artigo 7º do decreto nº15.799, datado de 11 de novembro de 1922. A primeira turma foi formada em janeiro de 1923. Em 1926, passou a ser denominada Escola de Enfermeiras D. Anna Nery (EEAN) e, em 1937 fazia parte da Universidade do Brasil. Em 1965, a Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (BROTTO, 2011).

De acordo com Brotto (2011), o conceito de "Enfermagem Moderna" enfatiza a influência das enfermeiras norte-americanas. Isso possibilitou o estabelecimento, no Brasil, de um modelo de enfermagem baseado na relevância da técnica e do conhecimento científico.

Pela história da Enfermagem Moderna, fica muito evidente como acontecia a seleção dos candidatos. Estes deveriam ser disciplinados e dotados de qualidades morais, como lealdade, boa índole, ser confiável, pontual, calmo e ordeiro, correto e elegante, requisitos esses que atendiam aos interesses e valores da sociedade inglesa daquele momento histórico-social (SILVEIRA; PAIVA 2011).

A instituição de ensino graduava enfermeiras em duas categorias bem definidas: as '*ladies*', que eram mulheres de camadas sociais mais abastadas e que assumiam cargos administrativos, supervisionando e controlando os serviços de enfermagem; e as '*nurses*', que faziam parte das camadas sociais mais humildes e estavam sob a direção das '*ladies*', executando tarefas práticas de cuidados de Enfermagem (SILVEIRA; PAIVA 2011).

Além desse contexto histórico, também é marcante o fato de a instituição hospitalar, na idade média, não ser considerada um ambiente médico e a medicina entendida como uma prática não hospitalar. O hospital era considerado um local onde os enfermos eram acolhidos e os saudáveis encontravam refúgio e segurança. As pessoas que circulavam e atuavam ali não eram necessariamente indivíduos qualificados ou engajados na área médica. Com frequência, estavam presentes para prestar auxílio a alguém e assegurar sua sobrevivência, encarregados de acompanhar o paciente até o momento de sua morte. Além disso, até o término do século XVIII, não havia conhecimento médico aplicado nas atividades hospitalares, e, assim, os hospitais não desempenhavam um papel de instituição curativa. Os médicos se restringiam a prestar atendimento nas residências dos indivíduos (DEICKE, 2001).

Por fatores como irrelevância social e falta de viabilidade do hospital para a doença e o doente, começaram a ocorrer transformações em busca de uma ação positiva do hospital sobre a sociedade. Assim, pode-se dizer que a reorganização hospitalar não partiu somente da evolução de técnicas da medicina, mas também, de uma nova organização social e orientadora que possibilitou a sua medicalização. Assim como ocorre em qualquer outra instituição, os hospitais aprimoraram suas operações ao longo do tempo e foram influenciados pelas teorias de administração desenvolvidas para se adaptar às transformações no ambiente de trabalho (DEICKE, 2001).

Neste processo de transformação, a função orientadora foi encarregada ao médico, que se solidificou no topo da hierarquia hospitalar, e a ele a prática de Enfermagem se subordina a uma relação de dependência. Dessa forma, as responsabilidades intelectuais, como o diagnóstico e o tratamento clínico, foram atribuídas aos profissionais médicos, enquanto à equipe de Enfermagem foram confiadas as atividades práticas envolvendo o cuidado direto aos pacientes e a gestão do ambiente hospitalar (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Nessa época, quando teve contato com a abordagem de enfermagem inspirada no modelo de Florence *Nightingale*, o governo brasileiro acreditou que esse profissional poderia ser fundamental para sua estratégia de saúde pública. Em consequência, buscou assistência da International Health Board para estabelecer um serviço semelhante no Brasil. (SILVEIRA; PAIVA, 2011) . O ensino seguia um método estruturado com o propósito de preparar indivíduos para desempenhar funções cruciais no saneamento das áreas urbanas e na gestão de epidemias, além de organizar o setor de enfermagem no contexto da saúde pública.

Nesse sentido, o currículo desse curso estava dividido em disciplinas de curta duração e carga horária reduzida. Durante os primeiros quatro meses, a ênfase era predominantemente na instrução teórica, com os alunos obrigados a dedicar oito horas diárias ao serviço hospitalar, incluindo acomodação, uma modesta remuneração mensal e duas meias-folgas por semana. O último período era reservado para a especialização em Enfermagem Clínica e Enfermagem de Saúde Pública. A exigência de cumprir "oito horas diárias de serviço no Hospital Geral de Assistência" significa que as horas dedicadas ao ensino teórico e ao estudo

eram adicionais às quarenta e oito horas semanais de prática hospitalar (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

A partir daí, segundo Silveira e Paiva (2011), houve um considerável aumento da demanda pela nova categoria profissional e o ensino de enfermagem se expandiu. Com isso, foram incorporados padrões internacionais para a área, como a direção das escolas por enfermeiros diplomados e com curso de especialização ou aperfeiçoamento, critérios rigorosos para a seleção de alunos, duração dos cursos, programas e locais de estágio. Assim, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, houve um aumento significativo no número de escolas de Enfermagem. No entanto, na década de 1960, esse crescimento desacelerou. Isso ocorreu porque as políticas governamentais passaram a priorizar o crescimento econômico e o controle político-ideológico, deixando a saúde e a educação para segundo plano.

O ensino de Enfermagem, embora visando formar profissionais habilitados para o ambiente hospitalar, destacava de forma clara a fragmentação e a subdivisão do trabalho dentro dessa área. Isso reforçava a distinção entre aqueles que gerenciavam o processo produtivo e aqueles que se beneficiavam dele, entre os responsáveis pela administração e aqueles que executavam as tarefas práticas. Dessa maneira,

aos enfermeiros eram atribuídas as responsabilidades de trabalho gerencial, como planejamento e organização, enquanto se concentravam no trabalho intelectual, envolvendo a produção e reprodução do conhecimento. Por outro lado, as ações de cuidado eram delegadas aos técnicos e auxiliares de enfermagem (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Produto de uma construção social, com contribuições da LDB e das DCNs a partir dos anos 2000, os cursos de graduação trazem no seu conteúdo os posicionamentos da enfermagem brasileira, sugerindo a criação de um perfil profissional que esteja em consonância com a realidade do sistema de saúde e que estabeleça uma ligação entre os projetos políticos, a estrutura do currículo, e as abordagens de ensino. Como explica Deicke (2001), nesse novo contexto, a contribuição de cada membro da equipe de saúde é fundamental para assegurar um cuidado mais compassivo, visando aprimorar o bem-estar da comunidade.

A ÁREA DA ENFERMAGEM NOS DIAS ATUAIS

Com a implementação do SUS, Sistema Único de Saúde, regulamentado pela Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990) e pela Lei nº 8.142/1990, muitas estratégias para mão-de-obra qualificada para atuação foram elaboradas.

Propriamente dita, a primeira abordagem é amplamente reconhecida como a estratégia política e educacional para capacitar os profissionais técnicos da área da saúde, considerando a necessidade de expandir a cobertura e o grande número de trabalhadores sem formação profissional que desempenham funções dentro do âmbito do SUS. Silva et al. (2016) destacam que naquela época estimava-se que aproximadamente 300 mil profissionais estavam empregados, o que correspondia a cerca da metade da mão de obra no campo da saúde. Esses profissionais desempenhavam uma variedade de funções, abrangendo tanto a gestão de recursos materiais, pessoal e finanças, quanto a prestação de cuidados diretos em áreas como enfermagem, nutrição, odontologia, laboratório, fisioterapia, vigilância sanitária e meio ambiente. Entre esses técnicos de saúde, as atendentes de enfermagem constituíam o maior grupo em termos de quantidade, mesmo sem possuírem qualificação profissional formal.

No entanto, a partir de 1986, com a promulgação da nova Lei que regulamentou o exercício das profissões de enfermagem (Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986), foi estabelecido um período de transição de 10 anos durante o qual apenas enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem poderiam atuar na área de enfermagem (SILVA; et al., 2016). Além disso, conforme os autores mencionam, durante o período do "Larga Escala", surgiu uma rede governamental conhecida como Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-SUS). Essa rede foi criada para suprir as demandas de formação em saúde nos vários estados do Brasil.

Os primeiros anos da década de 1990 foram marcados pela interrupção da implementação do

programa Larga Escala, devido a desafios de natureza política e financeira. A efetivação do programa em estados e municípios dependia da disposição dos governadores, prefeitos e líderes políticos do setor em aderir à iniciativa. Portanto, estava sujeita às dinâmicas políticas locais e às relações de poder para o progresso de suas ações (PIRES-ALVES; PAIVA, 2006).

No final da década de 1990, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae) foi implementado em substituição ao programa Larga Escala. Essa iniciativa desempenhou um papel crucial na disseminação da abordagem pedagógica baseada em competências dentro do setor de saúde. Parte desse processo envolveu a criação do Sistema de Certificação de Competências do Auxiliar de Enfermagem (SCC-Profae) (PIRES-ALVES; PAIVA, 2006).

Elaborado inicialmente como um projeto para elevar o nível de habilidade dos atendentes a auxiliares de enfermagem, o Profae também passou a incluir a tarefa de aprimorar os auxiliares para se tornarem técnicos de enfermagem. Com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 10, de 04 de abril de 2000, tornou-se possível a realização do curso que complementava a carga horária teórica e prática, possibilitando a conclusão do Ensino Médio e a obtenção do título de Técnico de Enfermagem (SILVA, 2016). O objetivo desse Parecer é estabelecer parâmetros para a formação do Técnico de Enfermagem, buscando garantir a qualidade da educação e a adequação do currículo às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da área de saúde.

O Profae, inicialmente planejado para ser executado entre 2000 e 2003, teve seu prazo estendido até 2007 devido ao grande número de participantes registrados no Sistema de Informação Gerencial do Profae em setembro de 2002, totalizando 461.318 pessoas. Esse número excedeu significativamente a meta inicial estabelecida (SILVA, 2016).

Com isso, é possível afirmar que, a partir dos anos 1980, houve uma série de medidas adotadas no setor da saúde com o intuito de aprimorar a qualificação dos profissionais técnicos da área, especialmente aqueles envolvidos nos serviços de saúde e na Enfermagem.

Vale destacar que, desde 2011, a Educação Profissional no Brasil tem sido objeto de um extenso projeto implementado pelo Governo Federal denominado PRONATEC, com a finalidade de capacitar aproximadamente 7 milhões de estudantes em cursos técnicos de várias áreas. Conforme as informações mais recentes do Ministério da Educação (MEC), a área de Enfermagem está entre aquelas que despertam maior interesse e demanda por parte dos alunos (MACHADO, et al. 2016).

Ainda, de acordo com Vieira et al. (2013), a quantidade de estudantes matriculados nesse campo de estudo aumentou significativamente, passando de um pouco mais de 82.000 em 1999 para 306.088 em 2009, representando um crescimento de 373%. Durante esse mesmo período, o total de estudantes matriculados em toda a educação profissional subiu de 716.652 para 1.036.945, o que corresponde a um

aumento de 144%.

Essas informações evidenciam a significância e o crescente valor atribuído à formação técnica na Enfermagem, além do reconhecimento cada vez maior da importância desses profissionais para o sistema de saúde nacional.

METODOLOGIA

Este estudo é uma revisão bibliográfica sobre os cursos técnicos, enfatizando a área de Enfermagem. A pesquisa busca fornecer uma visão panorâmica da área, identificando os marcos históricos e legais, as transformações ocorridas e as tendências atuais, contribuindo para o entendimento do percurso da área de Enfermagem no Brasil. Além disso, visa apresentar uma base sólida de conhecimento para profissionais, pesquisadores e estudantes interessados no tema, podendo servir como referência e ponto de partida para estudos futuros. Foram selecionados e analisados estudos para fornecer uma visão abrangente, mas também do cenário atual sobre a evolução dos profissionais de Enfermagem no Brasil, destacando a legislação que rege a profissão, as transformações ocorridas ao longo do tempo e as principais tendências e desafios enfrentados pela área. Tais estudos são artigos a partir do ano de 1977.

Assim, a análise dos dados é sistemática, com a identificação de temas recorrentes, comparação de diferentes perspectivas e síntese das principais contribuições encontradas na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discute a história e o desenvolvimento do Ensino Técnico no Brasil, com foco na área de Enfermagem. Percebeu-se então, que durante a transição da mão-de-obra escrava para o mercado livre de trabalho, a Educação Técnica desempenhou um papel estratégico no projeto de modernização das relações sociais. Era essencial formar trabalhadores qualificados para as indústrias e setores produtivos emergentes, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Assim, ao longo dos anos, ocorreram transformações no Ensino Técnico (VIEIRA; JUNIOR, 2017).

Na área da saúde, é possível destacar as estratégias implementadas no Brasil para qualificar a mão-de-obra, especialmente na Enfermagem, após a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a aprovação de leis relacionadas ao exercício profissional de enfermagem (SILVA et al., 2016).

No período anterior ao SUS, estimava-se que cerca de 50% da força de trabalho em saúde não possuíam formação profissional adequada. Com a aprovação da Lei do exercício do profissional de enfermagem em 1986, as atendentes de enfermagem foram proibidas de serem contratadas pelos serviços públicos e privados de saúde, e um prazo de 10 anos foi estabelecido para que apenas enfermeiros, Técnicos

e Auxiliares de Enfermagem pudessem exercer a profissão (SILVA et al., 2016).

Os estudos indicam um crescimento significativo na matrícula em cursos Técnicos de Enfermagem ao longo dos anos, demonstrando o reconhecimento da importância desses profissionais para o sistema de saúde do país. Dados atuais demonstram essa afirmativa, em 2020, o Conselho Federal de Enfermagem aponta 1.428.845 técnicos em Enfermagem (COFEN, 2020).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Shirley da Rocha; NEVES, Vanessa Ribeiro. Criação e implantação dos Cursos Técnicos em Enfermagem no Brasil. Revista Internacional de História e Pensamento Enfermeiro, 2018, v. 14. Disponível em: <http://ciberindex.com/c/t/e11722p>. Acesso em: 06 set. 2023

BARREIRA, Ieda Alencar. Os primórdios da enfermagem moderna no Brasil. Escola Anna Nery. Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, p. 161-176, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Balanço MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso em: 05 jun. 2023

BRASIL. Sinopse estatística da educação básica. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 de maio. 2023

BROTTO, R. B. A Escola de Enfermeiras Luiza de Marillac e a Formação de Enfermeiras Católicas no Brasil (1930-1960). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais [...].São Paulo: ANPUH, 2011.

COFEN; Conselho Federal de Enfermagem. 2020. Disponível em <http://www.portalcofen.gov>. Acesso em 21 set. 2023

DEICKE, Nelson. A enfermagem e a evolução dos hospitais. Universidade Federal do Acre, 2001. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/ufac-na-imprensa/edicoes-2001/janeiro/a-enfermagem-e-a-e-volucao-dos-hospitais>. Acesso em: 12 set. 2023.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Seção 1 - 19/12/1949, Página 17517. Disponível em: <https://www.in.gov.br/leiturajornal>. Acesso em: 05 jun. 2023

GONÇALVES, Norma Leão. Técnico de enfermagem: Estudo de funções em hospitais e clínicas particulares. Revista Brasileira de Enfermagem. Abr - Jun 1979. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/vVHZGWxXNrYKQXY4wZXZqjw/?lang=pt#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20referente%20%C3%A0%20cria%C3%A7%C3%A3o,antigo%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio%2C%20que%20desapareceu>. Acesso em: 29 de maio. 2023.

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina M. O. O que há de novo? Políticas de saúde e previdência, 1937-1945. In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV. 1999

JURACY, Caetana (Org.) Institutos Federais, lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN Editora, 2009.

LIMA, C. C. P.; ALVES, J.M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. Educ. e Tecnol. Belo Horizonte. v. 20, n. 3, p. 26-36. set./dez. 2015

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/c6HXpsJSv3CYrMcPNrqMY9S/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 maio. 2023

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica, in: Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo, São Paulo, Atlas, 1996.

OGUISSO, Taka. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. Rev. Bras. Enf.; DF, 30: 168-174. 1977.

PIRES-ALVES, Fernando A.; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. Recursos Críticos: história da cooperação técnica Opas-Brasil em recursos humanos para a saúde (1975-1988). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/tv/pdf/pires-9788575412923.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2023.

SILVA, M. C. N.; et al. A formação do auxiliar e do técnico em enfermagem: a 'era SUS'. Revista Divulgação em saúde para debate. Rio de Janeiro, n. 56, p. 162-170, DEZ 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Joao-Lucas-Campos-De-Oliveira/publication/311753919_Dimensionamento_de_profissionais_de_enfermagem_implicacoes_para_a_pratica_assistencial/links/5862aa7c08ae8fce49098742/Dimensionamento-de-profissionais-de-enfermagem-i mplicacoes-para-a-pratica-assistencial.pdf#page=38. Acesso em: 29 maio. 2023

SILVEIRA, Cristiane A.; PAIVA, Sônia M. A. de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Ciência, cuidado e saúde. Out. 2011.

VIEIRA M, et al. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde. Brasil: Anos 2000 In: Trabalhadores Técnicos da Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

Vieira, A. M. D. P.; Junior, A. de S. A educação profissional no Brasil. Revista Interações, 12(40), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.10691>. Acesso em 06 set. 2023.



Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes

O futuro da formação, comunidades e redes de colaboração

Volume III
