

ACTA

IV CNIDE

**Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo:
Direito Educativo e Educação Infantil em Diálogo**

ORGANIZADORES

Alexandre da Silva
Vanessa Dal Canton
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida
Hellen Botton Gandin
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Mônica Strege Médici



IV CONGRESSO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

Direito Educativo e Educação Infantil em diálogo

ACTA



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



ACTA DO IV CONGRESSO NACIONAL DE
INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

Direito Educativo e Educação Infantil em diálogo

02 de agosto de 2024

Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa – Formação de Professores,
Saberes e Práticas Educativas

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO

1. Coordenação Geral

Luci Mary Duso Pacheco

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Eliane Cadoná

Jordana Wruck Timm

Fernando Battisti

Jeanice Rufino Quinto

Alexandre da Silva

2. Comissão Técnico-Científica

Ana Paula Teixeira Porto

Arnaldo Nogaro

Camila Aguilar Busatta

Cesar Riboli

Claudionei Vicente Cassol

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Edite Maria Sudbrack

Eliane Cadoná

Elisabete Cerutti

Jaqueline Moll

Jordana Wruck Timm

Laísa Veroneze Bisol

Luana Teixeira Porto

Lucí Bernardi

Luci Mary Duso Pacheco

Marinês Aires

Silvia Regina Canan

3. Comissão de Design e Layout

Erone Hemann Lanes

4. Comissão de Infraestrutura Tecnológica e Digital

Thiago Sarturi

Ederson Belmonte Saldanha

Alexandre da Silva

5. Comissão de Programação

Luci Mary Duso Pacheco
Daniel Pulcherio Fensterseifer
Eliane Cadoná
Jordana Wruck Timm
Fernando Battisti
Jeanice Rufino Quinto
Alexandre da Silva

6. Comissão de Publicações

Alexandre da Silva
Vanessa Dal Canton
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida
Hellen Botton Gandin
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Mônica Strege Médici
Jordana Wruck Timm
Karol de Rosso Strasburger

7. Comissão Financeira

Alzenir José de Vargas
Edivane Colombo Buzatto

8. Comissão de Cerimonial, Protocolo e Cultural

Jordana Wruck Timm
Alexandre da Silva
Hellen Botton Gandin
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida

ORGANIZAÇÃO DA ACTA

Alexandre da Silva
Vanessa Dal Canton
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida
Hellen Botton Gandin
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Mônica Strege Médici

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

IV CONGRESSO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

Direito Educativo e Educação Infantil em diálogo

ACTA

Organizadores

Alexandre da Silva
Vanessa Dal Canton
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida
Hellen Boton Gandin
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Mônica Strege Médici



Frederico Westphalen
2024



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Alexandre da Silva, Vanessa Dal Canton, Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida, Hellen Botton Gandin, Suelen Bourscheid, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Mônica Strege Médici
Revisão Metodológica: Responsabilidade dos (as) autores (as)
Revisão Linguística: Responsabilidade dos (as) autores (as)
Diagramação: Editora URI – Frederico Westph
Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi

O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C74a Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo (4.: 2024
Frederico Westphalen, RS)
Acta [do] IV Congresso Nacional de Investigação em Direito
Educativo [recurso eletrônico] : Direito Educativo e Educação
Infantil em diálogo / organizadores Alexandre da Silva ... [et al.]. –
Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 265 p.

ISBN 978-65-89066-55-2

1. Educação. 2. Direito Educativo. 3. Educação Infantil. I. Silva,
Alexandre da. II. Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
TRABALHOS COMPLETOS.....	9
A IMPORTÂNCIA DO DIREITO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTINDO O ACESSO À QUALIDADE DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA..	
Carine Garcia Barimarquer; Luci Mary Duso Pacheco	10
O DIREITO DE SER CRIANÇA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS	18
Valéria Bertoletti Lopes; Arnaldo Nogaro	
CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE INFÂNCIA E O DIREITO DE A CRIANÇA ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Arcelita Koscheck	27
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO DE PRÁTICAS, DIREITOS E DEVERES EDUCATIVOS	
Larissa Dalpasquale	40
UM OLHAR PARA AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	
Erone Lanes; Alvine Genz Gaulke; Joce Borilli Possa	51
O PROTAGONISMO DA MULHER NO CAMPO: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO.....	
Marciane Manica Dos Santos Massalai	61
OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: NOVA CONCEPÇÃO DE PENSAR EDUCAÇÃO NATEORIA ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA	
Marciane Manica Dos Santos Massalai; Rodrigo Moraes de Gusmão	71
REFLEXÕES ACERCA DA BNCC NAS ATIVIDADES DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO	
Valderice Siviero Herber; Ana Paula Teixeira Porto	85
A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: INTERCULTURALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL COMO FUNDAMENTOS ESSENCIAIS.....	
Hellen Botton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	95
CONECTANDO SABERES: A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL	
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida; Alexandre da Silva; Elisabete Cerutti	109

REFLEXÕES SOBRE PALIATIVIDADE: PERSPECTIVAS CONJUNTAS ENTRE OS QUE SOFREM E OS QUE CUIDAM.....	126
Mônica Strega Médici; Evandro da Fonseca Almeida	
OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: NOVA CONCEPÇÃO DE PENSAR EDUCAÇÃO NA TEORIA ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA	137
Marciane Manica Dos Santos Massalai; Rodrigo Moraes de Gusmão	
ENTENDENDO A TAXONOMIA DO PODCAST: PRODUZINDO CONTEÚDOS PARA ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO	151
Katia Zardo; Elisabete Cerutti	
O OFÍCIO DOCENTE E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL	161
Rodrigo de Moraes Gusmão; Jordana Wruck Timm	
AS TECNOLOGIAS DIGIAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM MEIO PARA A INOVAR	169
Alexandre da Silva; Elisabete Cerutti	
EXPLORANDO AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PROFUNDO SOBRE ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS	182
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida; Elisabete Cerutti	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E BNCC: UM ESTUDO TRANSVERSAL SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	205
Ana Patrícia Henzel Richter; Elisabete Cerutti	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: BASES DA SEXUALIDADE INFANTIL, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL	226
Eliane Azevedo de Mello; Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; Eliane Cadoná	
EXPLORANDO CAMINHOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .	238
Fábio Júnior Dorneles dos Santos; Camila Aguilar Busatta	
INTERVENÇÃO COM OS MONITORES DAS EMEIS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS DIANTE A DEMANDA DE CRIANÇAS NEUROATÍPICAS	253
Elizabeth Wiethölter; Ana Laura Montardo; Maria Julia Cunha; Rafaela Valentini Salgado	

APRESENTAÇÃO

Trazer para a pauta o debate sobre o direito educativo era a intenção do evento que originou a presente obra, a qual reúne as produções desenvolvidas junto ao IV Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo, ocorrido em agosto de 2024 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, organizado pela Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. O Direito Educativo continuou sendo a base de reflexão deste evento, que chegou a sua quarta edição no Brasil, e que teve por objetivo dialogar sobre a garantia do direito educativo na educação infantil. Era intenção trazer para a discussão os direitos da criança de se expressar, explorar, conhecer-se, participar, brincar, conviver, tal como é previsto para essa etapa da educação que atende as infâncias.

Desta forma, nesta edição, o evento teve como mote o “Direito Educativo e Educação Infantil em diálogo”, o qual também objetivou promover debates sobre o direito Educativo e a Educação Infantil; fomentar um espaço para debate sobre o papel da escola e de seus profissionais frente aos processos que envolvem as infâncias e a educação; cumprir com o caráter comunitário da Universidade, propondo problematizações sensíveis às demandas sociais contemporâneas.

Em meio as demais atividades acadêmicas previstas ao longo do evento, o mesmo também contou com a apresentação de trabalhos distribuídos em nove eixos temáticos, a saber: direito educativo e Educação Infantil; direito educativo e infâncias; direito educativo e escola; Direito educativo e cidade; infâncias e cidade educadora; inclusão e educação; direitos humanos e educação; políticas públicas e educação; temas diversos em educação. Tais eixos serviram para organização das discussões feitas ao longo das comunicações orais apresentadas no congresso e que originaram a produção dos textos que compõem a presente obra, a qual está composta por 20 trabalhos completos.

Desejamos uma boa leitura!

Organização do IV CNIDE.

TRABALHOS COMPLETOS

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTINDO O ACESSO À QUALIDADE DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

LA IMPORTANCIA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: GARANTIZAR EL ACCESO A LA CALIDAD DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Carine Garcia Barimarquer¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Eixo Temático: Direito Educativo e Educação Infantil

Resumo

O direito educativo na educação infantil desempenha um papel fundamental na garantia do acesso à educação de qualidade desde a primeira infância. É por meio do direito educativo que se assegura que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial cognitivo, emocional, social e físico, preparando-as para o futuro. Ao garantir o acesso à educação infantil de qualidade, o direito educativo contribui para a redução das desigualdades sociais, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades. Além disso, a educação na primeira infância é essencial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando sua trajetória acadêmica e profissional no futuro. Através de uma abordagem pedagógica adequada, que respeite a diversidade e promova a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem, o direito educativo na educação infantil contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e responsáveis. Em resumo, a importância do direito educativo na educação infantil está diretamente relacionada à garantia de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável para todas as crianças, permitindo que elas alcancem seu pleno potencial e contribuam positivamente para a sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito Educativo. Primeira Infância.

Resumen

El derecho a la educación en la primera infancia desempeña un papel fundamental para garantizar el acceso a una educación de calidad desde la primera infancia. Es a través del derecho a la educación que todos los niños tienen la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial cognitivo, emocional, social y físico, preparándolos para el futuro. Al garantizar el acceso a una educación de calidad en la primera infancia, el derecho a la educación contribuye a la reducción de las desigualdades sociales, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades. Además, la educación infantil es fundamental para el desarrollo integral del niño, influyendo en su trayectoria académica y profesional en el futuro. A través de un enfoque pedagógico adecuado, que respete la diversidad y promueva la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, el derecho educativo en la educación infantil contribuye a la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables. En resumen, la importancia del derecho educativo en la educación de la primera infancia está directamente relacionada con garantizar un futuro más justo, inclusivo y sostenible para todos los niños, niñas y adolescentes, que les permita alcanzar su

¹ Mestra em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora na Escola de Educação Básica da Uri, Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). a100668@uri.edu.br

² Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do PPGEDU, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Grupo de Pesquisa em Educação (GPE).

máximo potencial y contribuir positivamente a la sociedad.

Palabras Clave: Educación Infantil. Derecho Educativo. Primera Infancia.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do direito educativo na educação infantil, buscando estabelecer um diálogo entre essas duas áreas. O direito educativo refere-se ao conjunto de normas e princípios que regem o sistema de ensino, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. Já a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de zero a cinco anos de idade, sendo essencial para o desenvolvimento integral e harmonioso dos indivíduos.

O direito educativo desempenha um papel fundamental na vida das crianças, principalmente na educação infantil. Garantir o acesso à educação de qualidade desde a primeira infância é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

A educação infantil é a fase inicial da educação formal, onde as crianças começam a desenvolver habilidades fundamentais para a vida adulta. Nessa fase, é fundamental que as crianças tenham acesso a um ambiente educativo estimulante, com profissionais capacitados que respeitem o seu ritmo de aprendizado.

O direito educativo assegura que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Isso significa garantir que todas as crianças tenham acesso a uma escola com infraestrutura adequada, materiais didáticos de qualidade, professores bem-preparados e que respeitem a diversidade e individualidade de cada criança.

Além disso, o direito educativo na educação infantil também contribui para a equidade educativa, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas condições de vida.

Portanto, é fundamental que o direito educativo na educação infantil seja garantido e respeitado, para que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver e alcançar seu potencial máximo desde a primeira infância. Essa é uma

garantia de um futuro mais justo e igualitário para nossas crianças.

Dessa forma, é fundamental que haja uma relação estreita entre o direito educativo e a educação infantil, de modo a assegurar que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e que respeite seus direitos fundamentais. Nesse sentido, este artigo irá discutir como o direito educativo pode contribuir para o fortalecimento da educação infantil, garantindo o pleno desenvolvimento das crianças nessa etapa crucial da vida.

Direito educativo e sua relação com a educação infantil

Durante a educação infantil, as crianças estão em um período crucial de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. É nessa fase que elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a construir seus primeiros conhecimentos e habilidades. Por isso, é fundamental que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas individualidades e estimule seu potencial de aprendizagem.

O direito educativo na educação infantil diz respeito não apenas ao acesso à escola, mas também à qualidade do ensino oferecido. As crianças têm o direito de receber uma educação que respeite suas necessidades e interesses, promova o desenvolvimento integral e respeite sua diversidade cultural, étnica, social e de gênero.

Na educação infantil, o direito educativo, está respaldado por diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca, que afirmam o direito de todas as crianças à educação de qualidade.

É fundamental que as políticas públicas e as práticas educativas na educação infantil garantam um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que proporcione às crianças experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Isso inclui a valorização da brincadeira como meio de aprendizagem, o respeito à autonomia e à individualidade de cada criança, a promoção da participação das famílias na educação dos seus filhos e a formação continuada dos profissionais que atuam nesse segmento.

Além disso, é importante ressaltar a importância da inclusão na educação infantil, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso implica em práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, formação de professores capacitados para lidar com a diversidade e o combate a qualquer forma de discriminação.

A inclusão na educação infantil é fundamental para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Ao promover um ambiente inclusivo, as crianças aprendem desde cedo a respeitar a diversidade e a conviver de forma harmoniosa com pessoas diferentes delas.

As práticas pedagógicas inclusivas consistem em adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades individuais de cada criança, respeitando suas características e potencialidades. Isso pode envolver a utilização de recursos didáticos diferenciados, a criação de espaços acessíveis e a promoção de atividades que estimulem a participação de todos os alunos.

Além disso, é essencial que os professores sejam capacitados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, oferecendo suporte e acompanhamento adequados para cada criança. A formação continuada dos docentes é fundamental para garantir que saibam como atuar de forma inclusiva e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

É importante também combater qualquer forma de discriminação, seja ela baseada em gênero, raça, orientação sexual, habilidades físicas, entre outras. A escola deve ser um espaço seguro e acolhedor para todas as crianças, onde possam se sentir respeitadas e valorizadas independentemente de suas diferenças.

Em resumo, a inclusão na educação infantil é um processo contínuo e fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade é um compromisso coletivo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O direito educativo na educação infantil vai além do acesso à escola, ele diz

respeito à garantia de uma educação de qualidade, que respeite as características e necessidades de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento integral e o seu pleno exercício da cidadania. É fundamental que governos, instituições educacionais, famílias e sociedade em geral estejam comprometidos com a promoção desse direito fundamental das crianças.

Além disso, o direito educativo na educação infantil também inclui o direito de brincar e de se expressar por meio de diferentes linguagens, como a música, o teatro, a dança e as artes visuais. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois ajuda a construir suas habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras.

Portanto, garantir o direito educativo nesta etapa de educação significa oferecer às crianças um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde elas possam desenvolver todo o seu potencial e se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É por meio de uma educação de qualidade na primeira infância que podemos contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos.

O direito educativo possui como principal objetivo garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, assegurando o pleno desenvolvimento das pessoas, a formação da cidadania e a preparação para o exercício da profissão. No contexto da educação infantil, o direito educativo se torna ainda mais relevante, uma vez que essa é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, onde são estabelecidas as bases para o seu futuro educacional e social.

Nesse sentido, o direito educativo deve estabelecer normas e diretrizes que garantam o acesso das crianças à educação infantil, bem como a qualidade desse ensino, visando o desenvolvimento integral e harmonioso dos indivíduos. Outrossim, é fundamental que ele reconheça e respeite os direitos das crianças, assegurando que sejam tratadas de forma digna e respeitosa, de acordo com suas necessidades e especificidades.

A relação entre o direito educativo e a educação infantil também se faz presente na garantia da participação das famílias e comunidades nesse processo educativo,

reconhecendo a importância do envolvimento de todos os atores sociais na educação das crianças. Dessa forma, ele deve garantir o direito à participação ativa das famílias e comunidades na definição das políticas educacionais, no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e na avaliação da qualidade da educação infantil.

A educação na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Ela contribui para a formação de habilidades e competências essenciais para a vida, como a linguagem, a criatividade, a autonomia, o raciocínio lógico, entre outras.

Além disso, a educação infantil também tem o papel de promover a igualdade de oportunidades, garantindo que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou étnica. Isso demonstra o reconhecimento da importância dessa etapa da vida na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é fundamental que o direito educativo na educação infantil seja garantido e valorizado, para que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e alcançar seu potencial máximo. Essa é uma responsabilidade de toda a sociedade, que deve se empenhar em assegurar o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, desde os primeiros anos de vida.

Além disso, é importante que os governos invistam em políticas públicas que garantam uma educação inclusiva e equitativa, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. As escolas e instituições de ensino também desempenham um papel fundamental nesse processo, oferecendo um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças.

É essencial que a sociedade esteja unida e comprometida com a educação, pois é por meio dela que se constrói um futuro mais justo e próspero. Portanto, é fundamental que todos os setores da sociedade, incluindo famílias, escolas, governos, empresas e organizações da sociedade civil, trabalhem juntos para garantir que cada criança tenha a oportunidade de receber uma educação de qualidade. Juntos, podemos transformar a realidade educacional e promover um mundo mais igualitário e inclusivo.

Conclusão

Diante do exposto, é possível concluir que o direito educativo e a educação infantil estão intrinsecamente relacionados, sendo essencial o estabelecimento de um diálogo entre essas duas áreas. O direito educativo deve garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, assegurando o pleno desenvolvimento e o respeito aos seus direitos fundamentais. Também, o direito educativo deve reconhecer a importância da participação das famílias e comunidades na educação das crianças, promovendo uma educação inclusiva e democrática.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais estejam alinhadas com os princípios do direito educativo, garantindo que a educação infantil seja uma etapa fundamental no desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Somente dessa forma será possível assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em conclusão, o direito educativo na educação infantil é crucial para garantir o pleno desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes acesso a uma educação de qualidade que respeite seus direitos e promova seu bem-estar. É fundamental que as políticas públicas e as práticas educativas estejam alinhadas com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança e com as diretrizes internacionais de educação infantil, garantindo assim um ambiente educativo inclusivo, seguro e estimulante para todas as crianças. Além do mais, é imprescindível que os profissionais da educação estejam devidamente capacitados e sensibilizados para atuar de forma ética e responsável, assegurando o pleno desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões.

Referências

ARAÚJO, M.L.; OLIVEIRA, S.M. O direito educativo na educação infantil: bases teóricas e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 1, p. 1- 20, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Acesso em: 1jul. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2010.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, jul. 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27833, dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

CARVALHO, W.K. **Educação infantil e direitos humanos no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: Publit Editora, 2015.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Brincar na Educação Infantil**: a importância do brincar na aprendizagem, [S.d.]. Disponível em: <https://fmcsv.org.br/psicologia-da-educacao/brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

KRAMER, S. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: revisão crítica das últimas duas décadas. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 23, n. 83, p. 19-40, 2010.

MACHADO, J.; MENEZES, I. Direito e Educação Infantil: uma relação necessária. In: 2º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2, 2018. **Anais: [...]**, [S.l.]: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), 2018.

SARMENTO, M. **Educação, direitos humanos e valores na infância**. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

O DIREITO DE SER CRIANÇA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

EL DERECHO A SER NIÑO EN LA ESCUELA DE LAS INFANCIAS

Valéria Bertoletti Lopes³
Arnaldo Nogaro⁴

Eixo Temático: Direito Educativo e Educação Infantil

Resumo

Este estudo investiga o direito de ser criança na Escola das Infâncias, analisando como políticas e práticas educativas brasileiras asseguram esse direito. Com base em uma revisão da literatura e na análise documental de legislações e normativas, foram examinados documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as diretrizes específicas para a Educação Infantil. Os resultados demonstram que políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas e participativas são essenciais para criar ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa destaca a importância de um compromisso coletivo entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas para garantir uma educação de qualidade que respeite os direitos das crianças. Em suma, o estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a interação social e o desenvolvimento holístico das crianças, além de investimentos contínuos na formação de educadores e na melhoria das condições das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Direito da Criança. Direito Educativo. Educação Infantil. Escola das Infâncias.

Resumen

Este estudio investiga el derecho a ser niño en la Escuela de las Infancias, analizando cómo las políticas y prácticas educativas brasileñas aseguran este derecho. Basado en una revisión de la literatura y en el análisis documental de legislaciones y normativas, se examinaron documentos como la "Constitución Federal de 1988", el "Estatuto da Criança e do Adolescente" (ECA) y las directrices específicas para la Educación Infantil. Los resultados demuestran que las políticas públicas y las prácticas pedagógicas inclusivas y participativas son esenciales para crear entornos educativos que promuevan el desarrollo integral de los niños. La investigación destaca la importancia de un compromiso colectivo entre educadores, gestores y formuladores de políticas públicas para garantizar una educación de calidad que respete los derechos de los niños. En resumen, el estudio refuerza la necesidad de prácticas pedagógicas que valoren el juego, la interacción social y el desarrollo holístico de los niños, además de inversiones continuas en la formación de educadores y en la mejora de las condiciones de las instituciones de Educación Infantil.

Palabras Clave: Derecho del Niño. Derecho Educativo. Educación Infantil. Escuela de las Infancias.

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Frederico Westphalen-RS. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino e Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação e em AEE - Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Assessora pedagógica e formadora docente. E-mail: valeriabertoletti02@gmail.com

⁴ Professor da URI Erechim e Frederico Westphalen. Doutor em Educação – UFRGS. Professor do PPGEDU – URI Frederico Westphalen e PPGAIS URI Erechim. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

Introdução

A infância é um período essencial do desenvolvimento humano, pois é quando se formam as bases para a vida adulta. Durante essa fase, a criança absorve estímulos e comportamentos dos adultos, que atuam como modelos, influenciando diretamente seu desenvolvimento. Portanto, é crucial proporcionar relações significativas e um ambiente saudável, seguro e amoroso para as crianças.

Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental ao promover os direitos das crianças, conforme estabelecido pela legislação brasileira. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma conquista refletida na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Conforme destacado por Campos (2013), “se as reais condições de implementar as práticas desejadas não são situadas em um determinado contexto, há um sério risco de que permaneçam apenas como meta ou projeto” (p. 5). Este alerta enfatiza a importância de considerar o contexto específico das escolas e comunidades ao implementar políticas e práticas educativas.

Este estudo está organizado em seções que exploram o tema central do direito de ser criança na Escola das Infâncias. A seção *Metodologia* descreve os métodos de revisão da literatura e análise documental empregados para investigar como as políticas e práticas educativas podem assegurar esse direito. Na seção *Consolidação dos Direitos na Educação Infantil Brasileira*, discutimos o contexto histórico e legal dos direitos das crianças na educação brasileira. *Fundamentos para uma Escola das Infâncias* explora a pedagogia por trás deste modelo educativo, destacando as práticas que valorizam a individualidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a *Conclusão* destaca as principais descobertas do estudo e reforça a necessidade de práticas pedagógicas centradas na criança e políticas públicas que garantam esses direitos. Com isso, o objetivo principal deste estudo é investigar e discutir as implicações das legislações e normativas brasileiras na promoção de um ambiente educativo que respeite e valorize a infância, enfatizando a importância de um ambiente inclusivo e participativo.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender os fundamentos teóricos e legais que sustentam as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. Ao explorar a intersecção entre as políticas públicas e as práticas educativas, este estudo busca contribuir para o debate sobre a garantia dos direitos das crianças na escola, enfatizando a importância de um ambiente inclusivo e participativo.

Ao analisar como as legislações e normativas contribuem para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, este estudo destaca a importância do compromisso coletivo entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas para assegurar que todas as crianças possam usufruir de uma educação que respeite sua condição de criança.

Assim, a pesquisa pretende não apenas identificar as práticas que promovem o direito de ser criança na Escola das Infâncias, mas também discutir os desafios e as implicações da implementação dessas práticas no contexto educativo brasileiro.

Metodologia

A metodologia deste estudo baseia-se na revisão da literatura e na análise documental. Optou-se por esses métodos para aprofundar a compreensão sobre o direito de ser criança na Escola das Infâncias, investigando como as políticas e práticas educativas podem garantir esse direito.

A revisão da literatura foi conduzida para identificar e analisar as principais teorias, estudos e debates relacionados ao direito das crianças na Educação Infantil. Foram consultadas fontes acadêmicas, incluindo artigos científicos, livros e teses, que abordam aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil.

A análise documental incluiu a revisão de legislações e normativas relevantes, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e documentos normativos específicos da Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Estes documentos foram selecionados por sua importância na definição e regulamentação dos direitos das crianças na escola das infâncias.

A escolha pela revisão da literatura e análise documental justifica-se pela

necessidade de compreender os fundamentos teóricos e legais que embasam as práticas educativas voltadas para a promoção dos direitos educativos infantis. Este método permitiu construir uma base sólida para discutir as implicações e desafios na implementação dessas práticas no contexto escolar.

Consolidação dos Direitos na Educação Infantil Brasileira

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social, reconhecendo a Educação Infantil como dever do Estado. Isso ampliou o olhar para as crianças, reconhecendo suas especificidades e necessidades. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentou e definiu que as creches e pré-escolas constituem a primeira etapa da Educação Básica, passando a ser chamada de Educação Infantil. Essa conquista impactou significativamente a educação pública brasileira, pois garantiu o acesso das crianças pequenas a um ambiente educacional estruturado.

O “Direito da Criança” é um princípio fundamental reconhecido por estes documentos jurídicos, notavelmente articulado também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirmam a criança como um sujeito de direitos inalienáveis, incluindo o direito a educação, saúde e proteção. Paralelamente, o “Direito Educativo” refere-se ao compromisso do Estado em proporcionar uma educação acessível e de qualidade que respeite e promova os direitos das crianças, conforme estabelecido pela LDB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, reforçam a educação como um direito essencial desde os primeiros anos de vida. Este documento apresenta a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, enfatizando que as crianças se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas com adultos e outras crianças, em diversos contextos culturais. A ideia de que a criança é um sujeito ativo e participante reforça a importância de um ambiente educacional que valorize essas interações, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Este parecer também destaca a integração das creches e pré-escolas nos sistemas

de ensino como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de superar antigas fragmentações entre o cuidar e o educar. Essa integração reconhece que o cuidado e a educação são indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil. Um ambiente que combina ambos os aspectos de maneira harmoniosa contribui para o bem-estar e o crescimento saudável das crianças. Conforme elucidado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (BRASIL, 2009).

Este excerto do Parecer realça a mudança paradigmática na percepção da Educação Infantil no Brasil, marcando a transição de um serviço assistencialista para um reconhecimento da educação como direito fundamental de todas as crianças. Essa transformação corrobora com a promoção de práticas educativas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, criativos e protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A garantia dos direitos da criança e seus respectivos direitos educativos é fundamental para que a Escola das Infâncias seja um espaço onde as meninas e meninos sejam respeitados, acolhidos e tenham liberdade para exercer sua autenticidade e produzir cultura. Isso envolve criar ambientes que não apenas atendam às suas necessidades básicas, mas que também promovam seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo de maneira holística.

Fundamentos para uma Escola das Infâncias

O termo "Escola das Infâncias" representa uma abordagem pedagógica na Educação Infantil que se destaca por reconhecer e valorizar as múltiplas infâncias

dentro do espaço escolar. Este termo simboliza uma mudança de paradigma, afastando-se de uma visão homogeneizadora da infância para adotar uma perspectiva que considera as diversas realidades, capacidades e interesses das crianças.

O conceito de Escola das Infâncias, além de refletir uma abordagem pedagógica essencial na Educação Infantil, também implica um desafio contínuo para as práticas educativas contemporâneas. Observações de diferentes contextos educacionais revelam que, enquanto algumas instituições conseguem adotar práticas inclusivas e adaptativas, refletindo essa mudança de paradigma, outras permanecem ancoradas em métodos mais tradicionais e restritivos. Este contraste evidencia a importância crítica de políticas públicas robustas que não apenas promovam, mas efetivamente garantam a implementação de ambientes educacionais que respeitem e celebrem a diversidade das infâncias.

Baseando-se no documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (2009), a Escola das Infâncias deve ser um espaço seguro, acolhedor e estimulante, onde as crianças tenham acesso a brincadeiras, contato com a natureza, e cuidados essenciais como higiene e alimentação saudável. Este ambiente deve potencializar o desenvolvimento integral das crianças, valorizando sua individualidade e promovendo a autonomia.

Danilo Russo, em seu relato "De como ser professor sem dar aulas na escola da infância," (2008) e Barbosa e Oliveira (2016) ressaltam a importância da interação e da liberdade de escolha no ambiente escolar. Eles defendem que a Educação Infantil deve permitir que as crianças explorem e interajam em um ambiente que respeite suas necessidades e direitos, com o professor atuando como um mediador fundamental no processo de aprendizagem. Este enfoque enfatiza a necessidade de práticas educativas flexíveis que se adaptem às especificidades das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os autores acima mencionados, enfatizam a importância da interação e da liberdade de escolha no ambiente escolar, defendendo que a Educação Infantil deve proporcionar espaços onde as crianças possam explorar e interagir, respeitando suas

necessidades e direitos, com o educador atuando como um mediador essencial no processo de aprendizagem. A flexibilidade das práticas educativas é essencial para adaptar-se às especificidades de cada criança, promovendo uma aprendizagem significativa. No entanto, a aplicação prática desses conceitos muitas vezes encontra obstáculos como a limitação de recursos e a falta de formação continuada para educadores, desafios que impedem a realização plena dessas práticas ideais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira etapa da Educação Básica, enfocando os eixos estruturantes de interações e brincadeiras. A BNCC destaca os direitos fundamentais que são essenciais para o desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes direitos são articulados de forma que:

Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35)

Essa perspectiva é central para o processo educacional, pois permite que as crianças desenvolvam competências essenciais para a vida, num processo que fomenta a autonomia das crianças e a capacidade de interagir com o mundo de maneira significativa. Portanto, garantir o direito de ser criança na Escola das Infâncias requer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e participativas, que valorizem a brincadeira, a interação social e o desenvolvimento integral.

Portanto, garantir o direito de ser criança na Escola das Infâncias requer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e participativas, que valorizem a brincadeira, a interação social e o desenvolvimento integral. É fundamental que as políticas públicas apoiem essas práticas, proporcionando formação continuada aos educadores e assegurando condições adequadas nas instituições de Educação Infantil.

Conclusão

Este estudo destacou a importância de assegurar o direito de ser criança na Escola

das Infâncias, conforme estabelecido pelas legislações e normativas brasileiras. Os resultados demonstram que criar ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos das crianças é fundamental. Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas e participativas são cruciais nesse processo. A legislação brasileira oferece uma base sólida para esses direitos, destacando a importância de ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, onde as crianças possam brincar, aprender e desenvolver suas habilidades.

Além disso, a revisão da literatura reforçou a necessidade de práticas pedagógicas centradas na criança, considerando suas necessidades e potencialidades. A formação continuada dos educadores e a implementação de políticas públicas eficazes são essenciais para garantir esses direitos.

O presente artigo contribui para o debate sobre a Educação Infantil, evidenciando a necessidade de um compromisso coletivo entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Como enfatizado pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, "é preciso garantir à criança condições adequadas para o seu desenvolvimento integral, em ambientes que respeitem sua individualidade e promovam suas capacidades" (BRASIL, 2009, p. 8). Garantir o direito de ser criança na Escola das Infâncias requer a adoção de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças. A continuidade dos investimentos na formação de educadores e na melhoria das condições das instituições de Educação Infantil é imperativa para assegurar que os direitos das crianças sejam efetivamente respeitados e promovidos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo e Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 104-123, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed., Brasília/DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III)**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 22 maio 2024.

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE INFÂNCIA E O DIREITO DE A CRIANÇA ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEPCIONES HISTÓRICAS SOBRE LA INFANCIA Y EL DERECHO DEL NIÑO A ESTAR EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Arcelita Koscheck⁵

Eixo Temático: Direito Educativo e Educação Infantil

Resumo

O principal objetivo deste artigo consiste na investigação de concepções históricas sobre infância e o direito de a criança estar no contexto da Educação Infantil, com abordagem crítico-reflexiva, com base bibliográfica que tratam da discussão da temática. A identidade social atribuída à criança da Educação Infantil anuncia sentidos e significados oriundos de diversos contextos, tempo e espaço, e que durante o decorrer dos anos ressignificou o seu olhar enquanto sujeito de direitos, sendo assegurada pelas bases legais. Reconhece-se que o papel da Educação Infantil é estimular a capacidade da criança, favorecer sua formação e o seu desenvolvimento, sendo este um direito da criança e um dever do poder público, com caráter educativo e não de assistencialismo. Assim, conclui-se a pesquisa com olhar atento a prática docente, para que os professores(as) possam refletir sobre a Educação Infantil, assumir o comprometimento com os direitos das crianças, o respeito as suas infâncias, as suas culturas, e aos modos de ver, conceber, interagir e produzir história.

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação Infantil. Direito.

Resumen

El principal objetivo de esta investigación es indagar en las concepciones históricas sobre la niñez y el derecho del niño a ser en el contexto de la Educación Infantil, con un enfoque crítico-reflexivo, a partir de bibliografía que aborda la discusión del tema. La identidad social atribuida a los niños en la Educación Infantil anuncia significados y significados provenientes de diferentes contextos, tiempos y espacios, y que a lo largo de los años ha resignificado su perspectiva como sujeto de derechos, siendo asegurados por bases jurídicas. Se reconoce que el papel de la Educación Infantil es estimular la capacidad del niño y favorecer su formación y desarrollo, siendo éste un derecho del niño y un deber de los poderes públicos, con carácter educativo y no asistencial. Así, la investigación se concluye con una mirada cercana a la práctica docente, para que los docentes puedan reflexionar sobre la Educación Infantil, asumir el compromiso con los derechos de los niños, el respeto a su infancia, a sus culturas y a las formas de ver, concebir, interactuar y producir la historia.

Palabras Clave: Infancia. Niño. Educación Infantil. Bien.

Introdução

A Educação Infantil é uma fase essencial da vida das crianças porque ocorre o

⁵ Mestra em Educação - PPGEDU/URI. Licenciatura em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. E-mail: arcelita.ak@gmail.com

desenvolvimento de seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Estudos relacionados a área de Educação Infantil destacam que no decorrer dos anos, as políticas públicas tem desempenhado um papel relevante na luta para fazer valer as conquistas legais e os direitos da criança para estar no espaço educacional na promoção de uma educação de qualidade nessa fase, bem como para ressignificar algumas práticas educativas, uma vez que muitos temas, já superados no campo teórico, permanecem presentes no cotidiano de muitas instituições, a exemplo da dicotomia entre cuidar e educar bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas.

A metodologia deste estudo envolve a pesquisa bibliográfica, buscando embasamento teórico para a realização da pesquisa e análise em textos como artigos e livros, além de documentos oficiais que legalizam através das suas orientações normativas. O referencial teórico é composto de autores que fazem um resgate histórico da criança, da infância e da Educação Infantil no Brasil e, ainda, de algumas leis que asseguram os direitos da criança, refletindo sobre o direito da criança estar na escola.

O acesso à Educação Infantil para a criança deve ser garantido universalmente, ou seja, todas as crianças têm o direito de frequentar uma instituição escolar, independentemente de sua localização, renda familiar ou fatores culturais. Os embasamentos legais, orientam e norteiam a primeira etapa da educação básica, sendo esta a Educação Infantil, um direito de toda a criança frequentar este espaço e vivenciar a sua infância com dignidade e respeito por todos os envolvidos. As práticas educativas devem priorizar o cuidado e a formação, proporcionando conhecimentos de acordo com suas particularidades, valorizando suas diferenças individuais e ritmo de aprendizado.

Criança e infância: percorrendo os sentidos e significados através de concepções teóricas

No contexto histórico e social, o conceito de criança e infância vem mudando ao longo do tempo e da nossa história, caracterizando-se através de sentidos e significados, estes considerados relevantes para o reconhecimento da criança como um

sujeito de direitos na sociedade. Na idade média a criança era vista como um mini adulto, e o tempo da infância era um período curto até os sete anos de idade. Nem sempre na história, a criança teve voz, teve vez, ou seja, identificada como um "sujeito de direito".

Ariès (1981) em sua obra: "História social da criança e da família", discorre uma análise de pensadores da infância, dentre eles Frabboni, Dornelles e Kohan, os quais destacam três fases consideradas relevantes para compreender a concepção de infância e suas modificações ao longo do processo histórico. Na Idade Média, a infância é reconhecida pela negação da sua própria identidade, na Idade Moderna, a infância era considerada uma preparação para a vida adulta e na atualidade é vista como um sujeito social. A obra contextualiza a importância de considerar a pluralidade no modo de viver a infância, e os fatores que interferem na construção dos sentidos desta fase, como os fatores econômicos, sociais, geográficos, históricos e culturais.

Assim, compreende-se que a infância é "[...] um modo particular, e não universal, de pensar a criança" (COHN, 2005, p. 21). Ao abordar o conceito de infância, é necessário também refletirmos a respeito do conceito de criança, visto que esses dois termos não podem ser considerados como sinônimos, embora estejam intimamente relacionados.

Atualmente, a criança não deve ser considerada como um adulto em construção, mas sim, um ser completo em si, que "tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais" (COHN, 2005, p.28).

Fochi (2014) discorre que o pedagogo e educador Loris Malaguzzi em suas discussões e estudos sobre infância, também contribuiu para tornar "visível outra imagem de criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e de psicologia. Assim, revelou uma criança capaz, portadora do inédito" (FOCHI, 2014, p. 7). Por isso, há que se considerar que, na história, crianças e infâncias atravessam contextos espaço-temporais em que cada momento histórico os caracteriza de forma diferente, conquistando assim o seu tão merecido reconhecimento.

A infância é um direito inerente à criança e, nessa perspectiva, para Kuhlmann

Junior (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, mas sim a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Nesse sentido,

É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31).

Diante dessa contribuição, as experiências vividas pelas crianças em diferentes momentos são mais do que uma representação dos adultos. Para Ariès (1981), em suas discussões ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto.

Conforme mencionado por Ariès (1981), a escassez de registros sobre a vida infantil durante a Idade Média tinha como propósito retirar a criança do centro das atenções e mantê-la invisível, o que demonstrava uma certa instabilidade, ao mesmo tempo em que era representativo. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância. Ariès (1981) corrobora que, foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo a ser consolidado, oportunizando as crianças um ambiente diferente daquele em que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a criação/fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o reconhecimento do sentimento em relação a família e sua estrutura familiar. Pelo mesmo viés, a intenção deste é esclarecer a diferença entre os conceitos de “criança” e “infância”, potencializar sentidos e significados inerentes sob a ótica de que se toda criança tem infância, é direito de que toda a criança precisa de infância.

Segundo Maia (2012), foi com o estudo de Ariès (1981) que se começou a

problematizaro conceito de infância e, hoje, a imagem de infância remete à criança, que é reconhecida como ator social, partícipe da construção e da determinação de sua própria vida e da vida daqueles em que se encontra. Segundo Maia (2012), a criança é reconhecida em seus estudos como um indivíduo social e histórico nos dias de hoje, representando-se no presente como cidadã, protagonista e criadora de cultura. A infância, por sua vez, passa a ser percebida não apenas como uma fase de crescimento, mas como um período em si mesmo, dedicado à liberdade de brincar, se divertir, sorrir, chorar, sonhar e ser tudo o que desejar.

Para compreender melhor a importância de se ter infância, precisamos ponderar nos relacionamentos entre adultos e crianças, no envolvimento entre eles e na autonomia de cada ser. Relembra que as crianças têm necessidades que precisam ser atendidas por adultos, porém também expressam voz própria, requerem ser ouvidas e consideradas com seriedade. Assim, é necessário refletir sobre a maneira como a atitude do adulto é exposta, assim desenvolvendo consciência acerca da autonomia dada as crianças para esse poder. Ainda analisando os estudos de Maia (2012), salienta que o sentimento de infância como uma consciência da criança, perpassa de um processo histórico, e não uma herança tradicional imposta.

A partir das palavras de Maia (2012), percebe-se que a criança não escreve sua própria história, mas é o adulto que a escreve, então é uma narrativa sobre a criança. Nessa dinâmica, recordamos que a infância é inerente à criança. Marita Redin (2007, p. 12), corrobora, “[...] a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.” Entretanto, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias.

Marita Redin (2007, p. 15) acredita na criança como narradora da sua própria história, das suas aprendizagens e descobertas. Para a autora, a criança não chega a ser ouvida nos estudos relacionados sobre “o que é ser criança”, ou “como é ser criança” em um mundo tão complexo em que vivemos atualmente. Na concepção da maioria dos sujeitos adultos “[...] a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada, precisa, inclusive, passar antes pela escola.” (MARITA REDIN, 2007 p. 15).

Diante disso, é impreterível ponderar sobre os direitos da criança, considerando todas as mudanças históricas, compreendendo suas especificidades e singularidades.

Educação Infantil e o direito da criança de vivenciar a infância no espaço educacional

Como vimos, no contexto histórico e social, percorrendo a legislação voltada à criança e seus desdobramentos teóricos, percebe-se que nem sempre foi assim, nem sempre na história, a criança era considerada como um sujeito de direitos. Para tanto, neste tópico apresenta-se por meio da análise das leis, quando e como se iniciou um olhar voltado para a especificidade da Educação Infantil e o direito da criança de estar na instituição de ensino, na faixa etária dos pequenos, que vai de zero a seis anos, conforme estabelecido pela legislação como "criança pequena", é crucial que desfrutem da infância e a vivenciem, mesmo que seja no ambiente escolar de aprendizagem.

Começamos com a legislação principal, a Constituição Federal de 1988, a qual definiu a obrigação do poder público - ou seja, do Estado - em relação à Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas (Art. 208, inciso IV), assegurando que homens e mulheres trabalhadores tenham acesso gratuito à assistência para seus filhos e dependentes, do momento do nascimento até completarem seis anos de idade em creches e pré-escolas (Art. 7º, inciso XXV), e incumbiu as prefeituras, com auxílio técnico e financeiro da União e do Estado, de garantir a manutenção dos programas de educação pré-escolar e ensino fundamental (Art. 30, inciso VI). Em seguida, assegurando ainda mais à “criança pequena” seus direitos, mencionamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, sendo uma das legislações mais progressistas em nível mundial no que diz respeito à proteção dos direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer.

Entretanto, o que se destaca como principal requisito para a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN nº. 9.394/1996, Artigo 4º, inciso IV - “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”

(BRASIL, 1996, p.9). Diante disso, na LDBEN, a Educação Infantil incube aos municípios. São eles que carecem, segundo o Artigo 11º, inciso I, “[...] organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados.” (BRASIL, 1996, p. 14). Ressalta-se, segundo a LDBEN, Artigo 11º, inciso V, os municípios devem:

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 14).

O Parágrafo Único desse inciso inclui: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996, p. 14). De acordo com Maia (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) são fundamentais para alinhar o currículo da criança e sua infância na Educação Infantil, pois constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que objetivam orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, em sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 22/1998 (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 1/1999 (BRASIL, 1999).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, documento normativo que visa auxiliar com objetivo de orientar o desenvolvimento curricular para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, assim respeitando a diversidade pedagógica e a diversidade cultural brasileira. O Referencial ainda pretende contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, bem como colaborar de forma dinâmica da construção de propostas educativas em relação às demandas das crianças e das comunidades das diferentes regiões do país.

No suporte da legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, não podemos deixar de elencar também o Parecer CNE/CEB5 nº. 022/1998, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DNEI, sendo as instituições de ensino “[...] que

cuidem de crianças,educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantilno âmbito público e privado.” (BRASIL, 1998, p. 1).

Com desse desafio de transformar conceitos históricos, percepções e práticas, é inevitável observar como a legislação educacional brasileira tem evoluído significativamente. Conforme a importância do reconhecimento normativo da Educação Infantil foi se consolidando no Brasil, a legislação avançou ainda mais para fortalecer esta etapa da educaçãobásica.

A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), regulamenta e estabelece que as creches e pré-escolas do sistema de ensino constituem a primeira etapa da Educação Básica, passando a ser denominada de Educação Infantil. Assim, essa conquista impactou positivamente na educação pública brasileira eintensificou as discussões na área, surgindo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhecendo a criança como o centro do planejamento curricular, considerada como:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticascotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 06-07).

Quando colocamos a criança no centro do planejamento, passamos a enxergá-la como um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, e não apenas como alguém que recebe informações passivamente. Essa abordagem requer a presença de educadoras que reconheçam e valorizem o conhecimento das crianças, oferecendo espaços, tempo e recursos adequados para ampliar e estimular as pesquisas realizadas por elas.

Um importante documento que que regulamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil nas instituições de ensino é a Resolução CNE/CEB nº. 01/1999, que

visa priorizar as propostas pedagógicas a fim de que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos, assim como o Parecer CNE/CEB 04/2000, que objetiva esclarecer imprecisões geradas pela LDBEN/1996 relativas à Educação Infantil. Tal Parecer ampara aspectos normativos, como: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; organização dos espaços físicos e recursos para a Educação Infantil.

A Lei 11.114/2005, que altera a LDB/1996 para incluir a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 8 anos, normatizado pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 3 de agosto de 2005, estabelece as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Portanto, a estruturação do Ensino Fundamental de nove anos, prescreve a Educação Infantil subdividida em Creche, com a faixa etária até 3 anos de idade, e Pré-escola, com a faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

É fundamental que a gestão e seus professores estejam familiarizados com os diversos documentos relacionados à Educação Infantil de qualidade, pois é dentro desse espaço/tempo que a criança vivencia sua infância. A instituição desempenha um papel essencial para garantir que as vozes das crianças sejam ouvidas, respeitadas e consideradas como sujeitos detentores de direitos, pois, “[...] inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo.” (SOUZA, 2000, p. 86). Neste sentido, é importante destacar a iniciativa que mobilizou organizações da sociedade civil com o objetivo de promover políticas e programas governamentais eficazes na expansão do acesso à Educação Infantil. Diante disso, temos ainda o Plano Nacional da Educação - PNE - Lei nº 13.005/2014, em que sua meta principal é universalizar o acesso à Educação Infantil na pré-escola até 2016 para crianças de quatro a cinco anos de idade, além de ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final

da vigência do PNE 2014/2024. Neste contexto, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil. considerando a relevância desta, considera-se que:

A educação tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2003, p.111).

Portanto, concordando com as palavras do autor mencionado anteriormente, a nossa esperança é que a atuação dos professores possa representar uma educação comprometida com os direitos das crianças, respeitando suas infâncias, culturas, perspectivas, formas de interagir e criar sua própria história.

Conclusão

Historicamente, foi a partir do século XVIII que as crianças começaram a ser reconhecidas como um sujeito de direitos além de um olhar específico as suas particularidades. No Brasil, apenas em 1988 garantiu-se a efetivação dos direitos através da promulgação da Constituição Federal, bem como o reconhecimento da criança e da infância. A partir dessa lei, consolidaram-se diversos documentos que norteiam a infância e a educação das crianças no território nacional.

Apesar das inúmeras conquistas que deram visibilidade às crianças enquanto estatuto teórico legal e social, presenciamos o olhar adultocêntrico para elas, até mesmo em espaços educativos permeados por profissionais que trabalham por uma escola com direito a infância. Assim, é fundamental a necessidade de avançarmos em pesquisas e discussões que reflitam sobre esses temas e deem continuidade aos diálogos que contribuem para a garantia e o direito a qualidade à primeira infância.

Por vezes, é a falta de entendimento e reconhecimento legal de documentos, estudos e pesquisas que fundamentam as nossas práticas educativas, requer esforços

para que continuemos na busca por uma melhor conceituação e, para isso, é necessário rever discursos, olhares e práticas educativas que as escolas desenvolvem, sobretudo as de Educação Infantil.

É urgente que se possa reverberar em todos os espaços, abordagens e conceitos relacionadas a Educação Infantil supracitados, com um olhar voltado à uma educação respeitosa, sensível, acolhedora e que considere a criança em sua complexidade, a sua singularidade, um sujeito de direitos e deveres, que demanda tempos e espaços para viver suas experiências cotidianas marcadas pelas interações e brincadeiras.

Ao refletir sobre a trajetória desta modalidade no âmbito legal, almejamos que o acesso e a permanência aconteçam na realidade, a Educação Infantil é o espaço de possibilidades de a criança viver a sua infância que historicamente nem sempre existiu, pois, de nada adiantará projetos, decretos, documentos e pareceres, se a história não mudar, se a instituição não estiver comprometida com a infância, primar a infância como prioridade absoluta e a criança a personagem principal no processo educacional da nossa sociedade.

Portanto, fica claro a percepção de que criança precisa de infância, ou melhor, precisa viver a sua infância, e que a Educação Infantil, é a possibilidade, é um espaço único da criança, sendo este, um espaço então, de se viver a infância com a garantia de seus direitos assegurados.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990.

_____. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio, 2005.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 022/1998 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 3/2005 de 3 de agosto de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para educação fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

COHN, Clarice. A criança atuante. In: COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Cap. 4. p. 27-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416101/mod_resource/content/1/clarice%20cohn2a%20antropologia%20da%20crian%C3%A7a.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

FOCHI, Paulo. A criança é feita de cem: as linguagens em malaguzzi. In: FOCHI, Paulo; REDIN, Marita Martins. **Infância e educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo: Unisinos, 2014. p. 6-22.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organizações e Gestão da Escola**. Alternativa: 2003.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN,

Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO DE PRÁTICAS, DIREITOS E DEVERES EDUCATIVOS

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CHILDHOOD EDUCATION: A RELATION OF EDUCATIONAL PRACTICES, RIGHTS AND DUTIES

Larissa Dalpasquale⁶

Eixo Temático: Direito Educativo e Educação Infantil

Resumo

Examinando todo o contexto histórico ambiental, sua legislação e a relevância da educação na construção do ser, torna-se fundamental apresentar a práxis ambiental para a sala de aula, em vez de apenas nuances. Por meio de uma revisão crítica, objetiva-se analisar como a legislação e a literatura existente podem ser integradas na educação infantil, promovendo uma compreensão contínua e consistente da temática ambiental. Conclui-se que é necessário tratar a questão ambiental desde os primeiros anos escolares, sabendo que a construção da humanidade começa desde os primeiros instantes de vida. Isto significa que trazer a temática ambiental e aplicar desde a educação infantil se torna necessário para que esse processo seja continuado de forma consistente nos anos seguintes, compreendendo este tema como um ato de direito e de deveres educativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Práticas Educativas. Direito Educativo.

Abstract

Examining the entire historical environmental context, its legislation and the relevance of education in the construction of being, it becomes essential to present environmental praxis for the classroom, instead of just nuances. Through a critical review, the aim is to analyze how existing legislation and literature can be integrated into early childhood education, promoting a continuous and consistent understanding of environmental issues. It is concluded that it is necessary to address the environmental issue from the first school years, knowing that the construction of humanity begins from the first moments of life. This means that bringing the¹ environmental theme and applying it from early childhood education becomes necessary for this process to be continued consistently in the following years, understanding this topic as an act of right and educational duties.

Keywords: Child Education. Environmental Education. Educational Practices. Educational Law.

Introdução

Em decorrência da crise ambiental vivida em âmbito mundial, é necessário adotarmos uma nova postura frente a tudo o que vem ocorrendo, pois, esses problemas estão afetando todos os grupos sociais e em abrangências diversas. Esses problemas ambientais são decorrentes do mau uso dos recursos e/ou da sua não reposição. Para

⁶ Pedagoga. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: larissa.dalpasquale@outlook.com

retomar o controle da situação são necessárias medidas bem rígidas para todos, incluindo as crianças, pois é nelas que se cria a consciência necessária para futuros cidadãos responsáveis, racionais e éticos.

Para isto, é necessário criar estratégias de como levar até as crianças a Educação Ambiental (EA), de forma a auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar, distribuídos em assuntos trabalhados por temas transversais. Dessa forma, por meio de uma revisão crítica da legislação e da literatura, objetiva-se analisar como elas podem ser integradas na educação infantil, promovendo uma compreensão contínua e consistente da temática ambiental.

Desenvolvimento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, como o próprio nome já entrega, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Ela compõe os níveis escolares como educação e educação superior, sendo a educação básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação infantil e o ensino fundamental são duas etapas extremamente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

No Art. 29 da LDB 9394/96 consta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996)

Conforme o Ministério da Educação (MEC, 1998), a preocupação com os direitos da criança evoluiu muito no Brasil, principalmente a partir da última década do século passado, assim como a importância dispensada à Educação Infantil pela sociedade brasileira. Na última década podemos observar progresso no atendimento educacional e preocupação com o respeito à infância que deve nortear a concepção da Educação Infantil como uma pedagogia autônoma, com identidade própria, manifestada tanto em literatura acadêmica quanto em medidas de autoridades educacionais.

No processo de transição da cultura anterior, que não percebeu claramente a

criança e os processos educativos destinados a ela a especificidade que hoje lhe atribuímos, é necessário fornecer orientações. Essa concepção revela o grande potencial para seu desenvolvimento. Como resultado, com base nessa nova concepção, as práticas educacionais e institucionais atuais devem ser ajustadas. (MEC, 1998)

Ainda com as informações disponíveis pelo MEC, assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com as crianças, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos.

O MEC ainda indica que as tarefas de educar e cuidar devem ser vistas como pertencentes e requerem formação específica, pois envolvem conhecimentos próprios para o trabalho pedagógico em ambiente de educação coletiva. Estes conteúdos, também devem fazer parte do currículo do Magistério, no Ensino Superior e no Ensino Médio, por mais que em muitos casos ainda não seja dessa forma.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é muito claro:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediadas pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009)

A especificidade da infância encontra-se inserida no Parecer CNE/CP nº 5/2005,

que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, onde se destaca da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não são o da família. Deste ponto que decorre a exigência primordial de o curso de Pedagogia investigar a forma de realizar o trabalho pedagógico na educação infantil partindo do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo uma visão da criança como um ‘vir a ser’. (Brasil, 2005)

No CNE/CEB nº 17/2012, que orienta a organização e funcionamento da Educação Infantil e dos docentes, levando em conta as Diretrizes Curriculares consta que:

O professor que trabalha com as crianças de zero a três anos deve ser um especialista, saber cumprir determinadas funções, e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve possibilitar-lhe lidar com a organização dos espaços e dos tempos dos estabelecimentos de Educação Infantil e com as dinâmicas dos grupos infantis com foco em diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitem a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si. (Brasil, 2012)

Todos os profissionais que atuam em turmas de crianças pequenas devem ser professores com formação específica em Educação Infantil, para que assim tenham consciência da importância de realização das atividades, e serem responsáveis também pelas trocas, alimentação e higiene. O professor deve estar junto plenamente com as crianças, para que possa defrontar o acolhimento, a alimentação, o sono e a higiene.

No Art. 3º da Resolução CNE/CEB 5/2009, o currículo da Educação Infantil é tido como um aglomerado de práticas que desejam vincular “experiências e os saberes das crianças com

os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (Brasil, 2009)

E complementa no artigo 4º da mesma resolução que a criança é um sujeito

histórico e também de direitos, que produz cultura nas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.” (Brasil, 2009)

Temos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que é um documento orientativo elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, destinado a ajudar o professor de educação infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, ele também serve como base para discussões entre profissionais da área, no entanto, não é obrigatório.

O RCNEI foi desenvolvido para servir como uma ferramenta para refletir sobre os objetivos, conteúdos e diretrizes didáticas, ajudando no planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educacionais e criando programas educacionais que atendam às necessidades das crianças e seus familiares.

Na LDB há a previsão de que os currículos da educação infantil e fundamental sigam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que devem ser revistas continuamente e observadas as características regionais. Os professores devem obrigatoriamente se orientar por esse currículo e buscar novas abordagens e metodologias.

A parte da BNCC (Brasil, 2018) direcionada à educação infantil no contexto da educação básica, consolida a concepção que vincula educar e cuidar como algo indissociável dentro do processo educativo da Educação Infantil. Sendo o papel da escola acolher os conhecimentos advindos de suas realidades (ambiente familiar e sua comunidade) e articular na proposta pedagógica para assim ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades.

O documento contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem assegurar condições de aprendizagem ativa, com intencionalidade educativa, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (Brasil, 2018).

Visto que ao assegurar os seis direitos de aprendizagem, a criança aprende e se

desenvolve por meio das interações e brincadeiras, a organização da curricular da BNCC (Brasil, 2018) estrutura a Educação Infantil em cinco campos de experiência, a qual se definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiência são um arranjo de situações reais da vida cotidiana, interligando-as ao conhecimento cultural, baseado em faixas etárias.

A BNCC traz no campo o eu, o outro e o nós, a interação com os outros, criando experiências sociais e construindo novas percepções. O campo corpo, gesto e movimentos, as crianças exploram o mundo ao seu entorno. No próximo campo, traços, sons, cores e formas, permite as crianças conviverem com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Na oralidade e escrita, a criança passa por diversas situações que favoreçam ampliar e enriquecer a fala, escuta, compreensão e expressão. No campo, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, as crianças se apropriam de fenômenos naturais e socioculturais.

É necessário que o docente reconheça a faixa etária de atuação e suas especificidades, que são divididas na primeira faixa de 0 a 1ano e 6 meses, depois de 1ano e 7 meses a 3anos e 11meses e por último, de 4anos a 5anos e 11meses. O professor para atuar nessas faixas etárias, deve ser um profissional polivalente, que significa ser capaz de desempenhar várias coisas, com qualificação.

Para o profissional conseguir ser polivalente, ele necessita de uma formação ampla e estar sempre refletindo sobre a sua atuação, mantendo diálogo aberto com pais, gestores e comunidade, sempre buscando mais. A observação, o registro, o planejamento e a avaliação das práticas educativas são os instrumentos essenciais para a reflexão do trabalho desenvolvido com as crianças.

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de funcionamento efetivo, depende muito mais dos professores do que dos gestores, pois são eles que estão em contato ativamente com as crianças. E as suas ações devem ser planejadas e compartilhadas com os demais profissionais para trocas de saberes.

No trabalho com os conteúdos referentes às Ciências Naturais, algumas instituições de ensino se fixam à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos e ao corpo humano, sem aprofundamento, menosprezando o conhecimento e as ideias que as crianças trazem de casa. Uma linguagem muito técnica pode acarretar em não assimilação do conteúdo por parte das crianças. Desconsidera-se assim a vicissitude de as crianças externarem suas formulações para posteriormente compará-las com aquelas que a ciência propõe.

O trabalho com os conhecimentos advindos das Ciências Humanas e Naturais deve ser direcionados para a ampliação da bagagem de conhecimento das crianças e para a construção de saber diversificados sobre o meio social e natural. Assim, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos (físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais), ao conhecimento da diversidade de formas de retratar o mundo, ao contato com as elucidações científicas e pensando ser possível conhecer e formular novas formas de pensar sobre os fenômenos que cercam.

O conhecimento científico socialmente construído, reflete uma forma de reproduzir conhecimento no mundo atual e difere das formas até então tidas (mitos, lendas e conhecimento empírico). É através da ciência que se comprova teorias, como por exemplo, sobre o formato da Terra. E essas descobertas implicam em novas possibilidades de relação do homem com o mundo, por outro, as transformações dessa relação permitem que algumas ideias sejam modificadas e que novas teorias sejam produzidas, gerando assim novos conhecimentos.

O brincar de faz-de-conta, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem restaurar elementos do mundo com novos significados, criar novos laços, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis, estampar suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes ou então conhecidos. É na brincadeira que a criança reflete seus conhecimentos e vivências e a brincadeira nova que a criança aprender, ela levará para a sua vivência domiciliar. Por isso se torna tão importante incluir temas ambientais nas brincadeiras, teatros e fantoches, para que a criança se

familiariza e começa a transgredir o conhecimento para sua vida.

Quando se trata de crianças de zero a três anos, as temáticas são trabalhadas de forma integrada às rotinas, como inserindo os assuntos de interesse na exploração de objetos, nas histórias, brincadeiras, jogos e canções, contato com plantas e animais e conhecimento do corpo.

Essa organização serve para sistematizar os eixos a serem trabalhados e facilitar o planejamento do professor. O anseio é de que o professor possa trabalhar de forma integrada os conteúdos, desta forma não fragmentando o pensamento do aluno.

Para Kramer (1997), além da necessidade de os currículos serem compreendidos de forma ampla, dinâmica e flexível, para que se crie uma proposta pedagógica, é necessário criar uma alternativa de análise e construção sem trazer respostas prontas, e sim estar ligada à realidade, sendo construída com a participação efetiva de todos os sujeitos, levando em conta suas necessidades e especificidades, mas possibilitando ao mesmo tempo, uma qualidade igual para todos, surgindo assim, um grande desafio: construir a unidade na diversidade, contra a desigualdade.

Perissé fala que “Crianças são pequenos cientistas que precisam desenvolver e efetivar essa capacidade” complementando que “Todas as crianças são criativas, todas são capazes de exercer, no futuro, algum tipo de liderança, todas as crianças são pesquisadoras em potencial” e ainda finaliza dizendo “E pensemos em como é de vital importância criarmos espaços nos quais as crianças desenvolvam seus talentos e expandam suas inteligências.” (Perissé, 2017, p.19). Daí a preocupação legítima por uma formação docente que nos faça adquirir o poder de discernimento.

Conclusão

Seguindo as ideias de Jacobi (2003, p.203), a respeito do momento em que a sociedade está, é necessário que a sociedade se motive para assumir propósitos e se mobilize, para desta forma “poder questionar de forma concreta a falta de iniciativa dos governos para implementar políticas pautadas pelo binômio sustentabilidade e desenvolvimento num contexto de crescentes dificuldades para promover a inclusão social.”

E complementando com Perissé (2017, p.24), todos os professores devem ser protagonistas dessa educação humanizadora, na sua escola, na sua cidade, no seu país. O que exige de cada um de nós alta qualidade de pensamento. Pensar para educar é, entre outras coisas, aprender a suscitar em nós mesmos, em nossos colegas e em nossos alunos o que possuímos de melhor.

Perissé ainda afirma que para uma educação mais favorável, os professores tem que aprender a pensar mais e melhor constantemente, “Um pensar flexível, intenso, lúdico, que nos enraíze na realidade mediante a criação de diversos modos de unidade.” Em busca dessa educação mais favorável “no contexto escolar, multiplicará nossas oportunidades de aprendizado e nossas chances de crescimento humano.” (2017, p.91)

Precisamos formar cidadãos críticos e sobre isso Gutiérrez e Prado (2000, p.15) reflete que “a partir de cada enfoque sociológico, é mais fácil compreender as responsabilidades diferenciadas de cada setor social diante de assuntos de interesse público, como é o ambiental.” Ainda, Sato e Carvalho (2008, p.130), reconhecem a interdisciplinaridade como um horizonte de possibilidade para se construir novos territórios do pensamento e da ação crítica.

“A união da Educação Ambiental e da Educação Infantil é primordial para criar uma nova geração que conheça e compreenda a natureza, tratando-a com respeito e admiração, reconhecendo-se parte integrante dela”. (Scardua, 2009, p.63)

Enfim, a educação ambiental na infância desperta na criança a consciência de preservação, respeito, responsabilidades e de cidadania. A criança passa a entender, desde cedo, que precisa cuidar, preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais. Para isso a educação ambiental precisa começar a ser inserida o quanto antes nos ambientes formais e informais.

Referências

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

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **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, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 17 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 17, de 06 de junho de 2012.** Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 06 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Brasília, DF, 13 dez. 2005.

GUTIÉRREZ, F; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** 2.ed. São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire. 2000.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, v.18, n.60, p.15-37, dez. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **A implantação da educação ambiental no Brasil.** Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. 1.ed. Brasília – DF, 1998.

PERISSÉ, G. **Pedagogia do encontro.** 2.ed. São Paulo: Eureka!, 2017.

SATO, M; CARVALHO, I. **Educação Ambiental:** Pesquisas e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCARDUA, V. M. **Crianças e Meio Ambiente:** A Importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. Revista FACEVV. Vila Velha, n.3, p.57-64, jul/dez 2009.

UM OLHAR PARA AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A LOOK AT PARTICIPATORY PEDAGOGIES IN CHILDHOOD EDUCATION

Erone Lanes⁷
Alvine Genz Gaulke⁸
Joce Borilli Possa⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Infâncias

Resumo

Ao longo da história da educação ocorreram mudanças nas concepções do ideal de formação a partir de influências sociais, culturais, econômicas, religiosas e políticas de cada época. O conceito de infância e a educação proporcionada às crianças inserem-se nesses contextos. Este estudo considera que as bases estruturantes das pedagogias consideradas participativas são as que melhor representam, enquanto modelos pedagógicos, o que se espera de práticas que garantam a aprendizagem das crianças a partir dos seus direitos. Por isso, intenta apresentar um olhar acerca de pressupostos relativos às práticas na educação infantil, sustentadas por algumas premissas das pedagogias participativas. Tem caráter bibliográfico, aliado às reflexões e conhecimentos pedagógicos e da experiência das autoras. Como conclusões destaca-se que a educação infantil é uma área que tem constantemente lutado pela melhoria de suas práticas e para oferecer uma educação de qualidade, mesmo diante de toda a complexidade e adversidades que compõem o cenário educacional, de modo que a educação vivenciada na escola a partir de práticas participativas é uma oportunidade concreta e privilegiada para que as crianças conheçam seus direitos, reconheçam-se como sujeitos de direitos e assim possam viver o exercício dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direitos da Infância. Direitos de aprendizagem. Pedagogias Participativas.

Abstract

Throughout the history of education, changes have occurred in the conceptions of the ideal of training based on social, cultural, economic, religious and political influences of each era. The concept of childhood and the education provided to children fall within these contexts. This study considers that the structuring bases of pedagogies considered participatory are those that best represent, as pedagogical models, what is expected from practices that guarantee children's learning based on their rights. Therefore, it intends to present a look at how to develop practices in early childhood education, supported by some premises of participatory pedagogies. It has a bibliographic character, combined with the reflections and pedagogical knowledge and experience of the authors. As conclusions, it is highlighted that early childhood education is an area that has constantly struggled to improve its practices and to offer quality education, even in the face of all the complexity and adversities that make up the educational scenario, so that the education experienced in School based on participatory practices is a concrete and privileged opportunity for children to know their rights, recognize themselves as subjects of rights and thus be able to exercise them.

⁷ Doutoranda em Educação, PPGEDU/URI. Bolsista Capes, PDSE. E-mail: eronehl@gmail.com

⁸ Mestre em Educação (UFRGS/RS), Professora na Universidade Comunitária da região de Chapecó, Coordenadora Pedagógica no Colégio Exponencial/Chapecó. E-mail: alvine@colegioexponencial.com.br

⁹ Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ). Professora UCEFF, Professora da rede municipal de Chapecó. E-mail: joceborilli@gmail.com

Keywords: Child education. Children's. Learning rights. Participatory Pedagogies.

Introdução

O estudo histórico sobre a infância revela que as expectativas e as preocupações da sociedade com as crianças variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas do período histórico em vigência, por isso, o conceito de infância não é estável, a cada época corresponde ao discurso social hegemônico. Exemplo disso, é a concepção de infância que servia ao mercado de trabalho no período da Revolução Industrial e a mudança de concepção que se tem hoje com os impactos da Indústria Cultural do consumo na infância (Oliveira; Paschoal, 2015).

Conforme Ariès (1981), o sentimento de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, na qual as aprendizagens formais passaram a ser de responsabilidade da instituição escolar, enquanto à instituição familiar caberia o lugar da afeição.

Decorrentes das necessidades e avanços da compreensão acerca da infância e das crianças nos diferentes períodos históricos, ao longo do século XX foram promulgadas diversas leis que buscaram assegurar os direitos fundamentais das crianças no mundo. Dentre elas destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989. Estas leis, entre outras, exerceram influências na legislação nacional em diversos âmbitos, com destaque para os artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Embora não assegurem concretamente a garantia de todos os direitos fundamentais, sobretudo ao que se refere a proteção, provisão e participação, esses documentos acabaram por gerar um consenso em torno da temática dos direitos das crianças, sobre suas vivências, necessidades, modos de ser e estar e no mundo, que foram contributos para que o campo da educação pudesse (re)conceitualizar suas práticas, permitindo a elaboração de orientações curriculares voltadas a concretizá-los.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) representam o grande marco sobre “pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de

determinados parâmetros e como articular o processo ensino-aprendizagem na Escola Básica” (Oliveira, p. 1, 2010). Atualmente, tais diretrizes, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC-EI (Brasil, 2017), tem impulsionado reflexões e (trans)formações no âmbito de estudos teóricos e de práticas concretas do chão da escola, no sentido de ampliar a compreensão acerca de como garantir os direitos e o bem-estar das crianças no espaço de educação formal.

A BNCC-EI apresenta o novo arranjo curricular organizado a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais foram elencados a partir do processo histórico da infância enquanto categoria social e das leis promulgadas ao longo dos anos.

Neste cenário, consideramos que as pedagogias participativas são as que melhor representam, enquanto modelos e abordagens pedagógicas, o que se espera de práticas que garantam a aprendizagem das crianças a partir dos seus direitos, participação e bem-estar. Por isso, este texto intenta apresentar nosso olhar acerca de como podemos desenvolver práticas na educação infantil, sustentadas por algumas premissas das pedagogias participativas.

Como percurso de escrita, iniciamos com a conceitualização do que se entende por participação no âmbito da educação na infância e assim sobre o que significa a caracterização de pedagogias participativas. Em seguida apresentamos reflexões sobre como desenvolver práticas que buscam a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo como pano de fundo as principais premissas das pedagogias participativas, para então refletir sobre o papel docente neste processo.

Portanto, o estudo é de caráter bibliográfico, sustentado também pelas reflexões e conhecimentos pedagógicos e da experiência das autoras, ambas atuantes como professoras e formadoras de professores.

Desenvolvimento

A participação na educação infantil em termos de citação nos textos das leis e de inserção no vocabulário dos/as professores/as é algo relativamente novo no Brasil. Isso

nos remete a pensar porque discutimos hoje acerca da participação como um dos princípios da pedagogia da infância. Precisamos nos perguntar se estão as velhas pedagogias transmissivas e seus aparatos que colocam a criança em um lugar de passividade e submissão, dando conta de toda a potencialidade infantil? Não estarão as vozes, as brincadeiras, os afazeres das crianças mostrando a insuficiência desse formato? E, sobretudo, que escolhas pedagógicas podem nos colocar em um caminho mais coerente? (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, Pascal, 2019).

O conceito de participação na educação infantil centra-se no fundamento de que as crianças são agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Este conceito está enraizado em uma visão democrática da educação, em que a voz e as experiências das crianças são valorizadas e consideradas essenciais para a construção do conhecimento e vida vivida na escola. Transcende, portanto, a mera presença física da criança nos espaços educativos como receptoras dos processos, configurando-se como um direito fundamental e um princípio da prática pedagógica. Inspirada nos Estudos da Criança e da Infância (Barbosa et al. 2016), a participação genuína pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito ativo, capaz de expressar suas opiniões, desejos e necessidades, influenciando, sendo influenciado e, ao mesmo tempo, construindo ativamente o cotidiano escolar.

High Scope (Estados Unidos), Reggio Emilia (Itália, cidade de Reggio Emilia), Emmi Pikler (Hungria), Obeci (Brasil), Pedagogia-em-participação (Portugal), Movimento da Escola Moderna (Europa), Freinet (França, Brasil), Pen Green (Inglaterra), Pedagogia de Projetos (EUA, Europa), são exemplos de modelos e/ou abordagens pedagógicas reconhecidas pela literatura acadêmica como representantes das pedagogias participativas. Ambos compartilham um forte compromisso com a educação progressista e apesar de possuírem particularidades e origens distintas, convergem em diversos pontos, principalmente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas tendo a criança na centralidade.

A educação progressista, com suas raízes em pensadores como John Dewey, Jean Piaget, Vigotski, defende a concepção de um ensino mais democrático, crítico e voltado

para a realidade e transposição social (Libâneo, 1996), incorporando assim, fundamentos às práticas pedagógicas para a criação de possibilidades de participação das crianças. Dentre tais fundamentos citamos: i) a valorização da experiência, do interesse, dos questionamentos, das respostas, opiniões e erros das crianças; ii) o currículo criado e desenvolvido de forma flexível integrada à realidade, em que a ênfase sai do conteúdo pré-determinado e rígido para um currículo flexível, construído a partir dos interesses e necessidades; iii) a aprendizagem pela descoberta, experimentação, investigação e resolução de problemas, com a criança como protagonista da sua aprendizagem, o que amplia a participação, a autonomia, o senso crítico e a responsabilidade.

Consequentemente, é preciso compreender que a participação da criança pressupõe a partilha de poder que é condicionada pelo adulto, ou seja, não haverá participação se o/a professor/a não criar as condições, intervenções e mediações necessárias e verdadeiramente ‘escutá-la’, no sentido mais profundo do termo. Como escreve Ribeiro (2002, p. 49) “escutar é derrubar o muro que separa os adultos das crianças”.

Para tanto, convoca-se a adoção de uma postura ética e um compromisso profundo com a educação e a infância por parte do/a docente, principalmente de cada vez mais buscar conhecimento sobre as especificidades do trabalho com esta faixa etária para saber reconhecer e valorizar as sutilezas das aprendizagens que nela ocorrem.

Ademais, como argumenta veementemente Paulo Freire e suas diversas obras, para o desenvolvimento de uma pedagogia pautada na participação é inconcebível a ideia de um/a educador/a "em cima do muro", neutro ou apolítico, pois a própria ação educativa participativa é um ato político que retrata uma concepção de educação, de criança e de infância. Ignorar essa realidade, segundo Freire, é optar, implicitamente, pela manutenção do status quo, geralmente marcado por desigualdades e injustiças, no caso da presente discussão por práticas que já não atendem às especificidades da educação infantil.

Ademais, segundo Freire (1996) o educador deve despir-se da arrogância da onisciência, reconhecendo que ele próprio está em constante aprendizado, pois a

humildade, o respeito e a escuta atenta são pilares para criar um diálogo autêntico, em que o conhecimento é construído em conjunto. Ainda, acima de tudo, a prática docente deve ser permeada pelo amor, pela esperança e pela crença na capacidade de autonomia e desenvolvimento integral da criança, pois

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1989, p. 16).

Nesse sentido, práticas autoritárias, exclusivamente decididas e conduzidas pelos adultos, atividades repetitivas, mecanizadas que não oferecem nenhuma conexão com aprendizagens experienciais não atendem aos princípios da participação. O uso de estratégias didáticas que proporcionem às crianças a expressão de suas opiniões, a partilha de vivências, a construção de regras de convivência em grupo alicerçadas em espaços de diálogo, abertura ao inusitado e imprevisto, a organização da sala de referência como um espaço autônomo, onde a criança pode exercer suas escolhas e preferências de forma independente, ao mesmo tempo convidativo ao brincar, ao explorar e investigar, são exemplos das intencionalidades pedagógicas que se alicerçam em pedagogias participativas.

Como escreve Malaguzzi

Precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidas e compartilhadas no coletivo. O professor, com o seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempo e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia do que possa acontecer.

Ribeiro (2022) nos aconselha sobre por onde começar a (trans)formação para uma pedagogia de cariz participativa, com o convite para que iniciemos por olhar para o que de fato temos a nossa frente, ou seja, que reconheçamos que cultura pedagógica está

instalada em nosso cotidiano, em nossas escolhas diárias, falas, planejamento, avaliação, entre outros aspectos. Isso, conseqüentemente, requer uma profunda análise crítica em relação aos diferentes organizadores do processo educativo, como por exemplo, os espaços, os tempos, as materialidades, as interações e as narrativas.

Para tanto, as instituições de educação precisam ser organizadas para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores cotidianamente. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 23, destaques da autora):

[...] a personalidade, o caráter da criança são o ponto de gravitação e o desenvolvimento da criança a grande finalidade da educação. O valor da escola reside em servir esta finalidade, porque a personalidade é mais importante do que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação. Apenas a criança determina a finalidade e a quantidade do assunto-matéria, pois esse não é mais do que o alimento para realização pessoal da criança.

O papel docente nas pedagogias participativas é, portanto, multifacetado e exige uma abordagem reflexiva e responsiva, pois o/a professor/a ao mesmo tempo em que é um organizador do ambiente de aprendizagem é também um/a observador/a atento/a das crianças. Como explica Oliveira-Formosinho (2007, p. 33, destaques da autora) a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico, de modo que

A diferenciação pedagógica é o fim último desta participação guiada através da observação, da escuta e da negociação. Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que foge à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que consegue superar o modo simultâneo. Isto é trata-se de encontrar uma base para fazer uma diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar a classe e a escola.

Em suma, embora possamos citar vários modelos e abordagens pedagógicas que se enquadram nas pedagogias participativas, não existem exemplos de práticas pedagógicas que possam ser copiadas e aplicadas em qualquer contexto, até mesmo pelo fato de que isso constituiria total incoerência com a premissa da escuta que rege

qualquer pedagogia participativa. Ou seja, é papel das/os professores/as a escuta atenta e profunda das crianças e do grupo para então proporcionar práticas situadas, emergentes das necessidades e interesses do seu contexto de atuação e que, portanto não se aplicam a outros assim como não podem ser copiados.

Para Rinaldi (2017) a escuta nos permite ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam. Portanto, aquilo que as pedagogias participativas oferecem são modos de fazer a educação das crianças que se originam da observação, do registro, das reflexões e da escuta atenta, tendo como horizontes as premissas, os princípios, as boas práticas e os direitos de aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Ao lançarmos uma vista ao cenário da infância na sociedade como um todo, percebe-se que muitos compromissos permanecem incumpridos, não porque os direitos das crianças sejam ambiciosos, inatingíveis ou tecnicamente impossíveis de concretização, mas porque a agenda da infância ainda não é considerada como uma prioridade política, econômica e social em nosso país e também na maioria dos países do mundo. Fato que é ilustrativo de uma sociedade em constante tensão entre os seus discursos oficiais hegemônicos e o que de fato se vê acontecer.

Contudo, consideramos que a área da educação é uma das que tem constantemente lutado pela melhoria de suas práticas para oferecer uma educação de qualidade, mesmo diante de toda a complexidade e adversidades que compõem o cenário educacional.

Ademais, a educação vivenciada na escola é uma oportunidade privilegiada para que as crianças conheçam seus direitos, reconheçam-se como sujeitos de direitos e assim possam viver o exercício dos mesmos. Como destacam Lanes e Timm (2022), adentrar as reflexões acerca das bases que estruturam a formação dos sujeitos e seu processo educativo é uma tarefa complexa, porém, considerando que a educação escolar sempre está ao serviço de um tipo determinado de formação humana, há a necessidade

de reflexão sobre o que fazemos e como fazemos nossas práticas.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- ARIÈS, Philip. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LANES, Erone; TIMM, Jordana. Contribuições do Direito Educativo para a Educação na Infância. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 29-46, 2022. DOI: 10.25755/int.26866. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/26866>. Acesso em: 6 mai. 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes curriculares?** 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 mai. 2024.
- OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário infantil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 05-15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i1.23531>. Acesso em: 05 mai. 2024.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

O PROTAGONISMO DA MULHER NO CAMPO: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO

Marciane Manica Dos Santos Massalai¹⁰

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O presente artigo visa demonstrar a potente força feminina no cotidiano no campo do agronegócio e seus reflexos no comportamento social e político, evidenciando o protagonismo delas. A questão de gênero pode originar um certo receio, sendo consideradas inúmeras expectativas sobre o futuro, sendo determinante para ocupar certos papéis sociais. A influência do sexo feminino neste setor do agronegócio vem ocasionando grandes e significativas mudanças, resultando no pleno desenvolvimento do mesmo, uma vez que estão envolvidas ações de grande eficácia e relevância para o cenário atual. Neste sentido, evidencia-se o protagonismo das mulheres que anteriormente era considerada uma força não reconhecida pela sociedade neste meio.

Palavras-chave: Protagonismo; Mulher; Eficiência; Agronegócio.

Abstract

This article aims to demonstrate the powerful feminine strength in everyday life in the field of agribusiness and its reflections on social and political behavior, highlighting their protagonism. The gender issue can give rise to a certain fear, considering numerous. influence of women in this agribusiness sector has caused great and significant changes, resulting in its full development since actions of great effectiveness and relevance to the current scenario are involved. In this sense, the protagonism of women is evidenced, which was previously considered a force not recognized by society in this environment.

Keywords: Role; Woman; Efficiency; Agribusiness.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a mulher peça chave fundamental no âmago familiar, visto que reverbera eficiência, comprometimento, responsabilidade e ademais sinônimos, logo percebemos que elas vêm ocupando posições de destaque no cenário atual e um desses campos é o setor do agronegócio.

O agronegócio é considerado uma potente atividade para a economia nacional, sendo ele o conjunto de atividades ligadas diretamente a agricultura e a pecuária.

O protagonismo da mulher neste contexto se faz presente em diferentes funções, sejam elas de caráter empreendedor, ou de prestação de serviços especializados, voltados à geração de renda e desenvolvimento socioeconômico.

¹⁰ Pedagoga/ Química e Mestranda em Educação. Professora da Rede Estadual do RS. marcianemassalai@hotmail.com

Segundo a ONU Mulheres o empoderamento é:

Dar ou adquirir poder ou mais poder. O empoderamento significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam suas próprias vidas. A pessoa empoderada pode definir os seus objetivos, adquirir competências (ou ter as suas próprias competências e conhecimentos reconhecidos), resolver problemas e desenvolver seu próprio sustento. É, simultaneamente, um processo e um resultado. Fala-se, então, do empoderamento das pessoas em situação de pobreza, das mulheres, dos negros, dos indígenas e de todos aqueles que vivem em relações de subordinação ou são desprivilegiados socialmente (ONU, 2016, p. 25).

Desta forma, o empoderamento das mulheres para mudar e entender a percepção de si vai ao encontro do quanto ela é estimulada para pensar sua realidade.

O impacto no fortalecimento da identidade da mulher e seu protagonismo no campo possibilita novos olhares das novas gerações rurais, e para isso é fundamental a discussão sobre os papéis de gênero e a importância do trabalho da mulher no campo, que muitas vezes não é reconhecido, ou dado seu referido valor. Neste sentido, qual a percepção que as novas gerações possuem acerca do protagonismo da mulher nos contextos rurais? Em que medida a escola de campo, enquanto instituição socializadora, se constitui em espaço de reprodução ou desconstrução de tais representações acerca do sexo feminino?

Nesta perspectiva, estudar a percepção das mulheres do campo pode proporcionar empoderamento, novas possibilidades e visões sobre a realidade onde estão inseridas. Não obstante, o empoderamento da mulher do campo, a partir do aumento de políticas públicas voltadas para esse segmento como acesso ao crédito, tecnologia, valorização do trabalho reprodutivo e reconhecimento e visibilidade do seu trabalho desenvolvido no meio rural, entre outros, é fundamental e necessário para o desenvolvimento econômico e social.

O presente trabalho visa contribuir na percepção das mulheres sobre o protagonismo do sexo feminino no campo, questões de gênero, trabalho, política e proporcionar criticidade sobre estas temáticas. O foco da pesquisa são mulheres que atuam em atividades no campo, sendo na agricultura, pecuária de corte e leiteira,

suinocultura, entre outras atividades ligadas ao setor produtivo. Ademais especificamente, objetiva-se entender a percepção das mulheres rurais, tal temática, situa-se no contexto educacional, espaço privilegiado de socialização do saber científico, de conhecimento e desconstrução do senso comum, que lhes permitiria refletir sobre a condição das mulheres rurais, desde que a escola do campo esteja aberta para contemplar tal diversidade.

Assim, a pesquisa demonstra a oportunidade de ampliar o entendimento que se tem sobre o papel da mulher na sociedade, mais precisamente busca compreender as relações de gênero no campo e as influências dessas relações no setor do agronegócio em possibilitar mecanismos que possam contribuir para a afirmação do protagonismo da mulher.

REVISÃO DE LITERATURA

Para analisar a percepção das mulheres rurais no campo é fundamental entender quem são elas, sobretudo o conceito que as define, ou seja, como elas se veem protagonistas das suas próprias vivências no campo. Machado nos aponta:

A necessidade da utilização do conceito de gênero como um novo paradigma metodológico, a saber: Em primeiro lugar porque se está diante da afirmação compartilhada da ruptura radical entre a noção biológica de sexo e a noção social de gênero. Em segundo lugar, porque se está diante da afirmação do privilégio metodológico das relações de gênero, sobre qualquer substancialidade das categorias de mulher e homem ou de feminino e masculino. Em terceiro lugar porque se está diante da afirmação da transversalidade de gênero, isto é, do entendimento de que a construção social de gênero perpassa as mais diferentes áreas do social. Estes parecem ser os três pilares que permitem diferenciar a proposta paradigmática dos estudos de gênero frente à proposta metodológica dos estudos sobre mulheres (MACHADO, 2000, p.6).

Portanto o conceito de gênero, como se vê, abre um feixe de possibilidades de análises interseccionais e transversais no campo das ciências humanas.

Segundo Saviani (1999, p. 31), a escola é suscetível a reproduzir as desigualdades sociais, como também pode ser um instrumento de luta e mudança social. Para Bourdieu (2014, p. 121) “a escola, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, continua a

transmitir os pressupostos da representação patriarcal". Neste sentido, ambos os autores afirmam a importância da escola na construção do indivíduo enquanto ser social. Conforme discorrido acima, quem são as jovens rurais, o processo de socialização que as envolve, concepções de mulher do campo, questão de gênero e a escola são eixos fundamentais de estudos que envolvem o tema da percepção das jovens rurais sobre as mulheres rurais. Concorde-se com Madeira que a:

Percepção significa, portanto, o movimento de um sujeito situado, na relação com o concreto em construção. As diferenças decorrem do processo histórico de estruturação do homem e do concreto, do momento e do espaço em que a racionalidade se torna ato, dir-se-ia, "atualiza-se" (MADEIRA, 1991, p. 133).

A representatividade feminina esteve presente desde sempre no campo, delegando atribuições essenciais no manejo, condução e elaboração de técnicas utilizadas no contexto rural. Contudo, revisitando as raízes documentais do sexo em questão, percebemos que a história muitas vezes negligenciou e minimizou essas contribuições feitas pelo gênero feminino, nas práticas agrícolas. Hoje, elas emergem como líderes e empreendedoras do agronegócio de maneira muito mais arraigada, demonstrando o seu evidente protagonismo.

O conceito de gênero, permite relativizar as desigualdades entre homens e mulheres, e reconhecer essas diferenças, possibilita legitimar a mulher como seu correlativo. Diante disso, parece existir um estreitamento com o pensamento de (Stein, 1999, p.27) na argumentação que "investigações sobre o feminino tocam também os horizontes masculinos, formando assim um único cenário onde o que sobressai não é o masculino e nem o feminino, mas o humano. Essa concepção de gênero como um conceito iluminador das identidades de homens e mulheres, que estabelece intersecção com outros conceitos no âmbito das relações sociais.

Historicamente a mulher vem lutando para galgar espaços sociais, pois como afirma (Perrot, 1992, p.75), "da História, muitas vezes a mulher é excluída". Muitas foram e continuam sendo as lutas das mulheres para tornarem-se visibilizadas na sociedade. Estudos sobre a mulher vêm sendo desenvolvidos, mas ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Como é o caso do estudo acerca do protagonismo das

mulheres no campo.

A questão da invisibilidade do trabalho feminino no campo, está ligada ao trabalho desempenhado pela mulher no quesito obrigação. Tanto na esfera do domicílio, o cuidado da casa, dos filhos, da horta e a "ajuda" prestada ao marido. O desprestígio do trabalho feminino é interpretado por alguns autores (MEDEIROS, MELO e SABBATO, 2008) pelo fato de ser este um trabalho reprodutivo. É um trabalho repetitivo, feito da mesma maneira todos os dias sem nunca chegar ao produto da tarefa. Ao contrário do trabalho produtivo realizado pelo homem, cuja etapa final produzirá algum rendimento que garantirá a prosperidade da família.

No meio rural, percebemos que, com papéis bem divididos entre e mudanças vêm ocorrendo e as mulheres parecem mais participativas nas tomadas de decisões. A expressão dessas mudanças está representada no fato das mulheres estarem participando da gestão das propriedades rurais. Neste sentido, a participação de mulheres, especificamente no agronegócio, agrega elementos para a discussão e a elaboração de políticas públicas que contribuam para o rompimento da reprodução dos papéis sociais atribuídos ao gênero, ainda mais quando se considera o contexto atual, visto que o processo de formação social e econômico delinea a relação entre os gêneros. A ligação entre o empoderamento das mulheres e o seu efeito no desenvolvimento socioeconômico vem sendo defendida por Amartya Sen em grande parte do seu trabalho.

Sen (2000, p. 234-235) enfatizou que educar as meninas fornece uma base para melhorar a agência das mulheres.

O ganho de poder das mulheres é um dos aspectos centrais no processo de desenvolvimento em muitos países do mundo atual. Entre os fatores envolvidos incluem-se a educação das mulheres, seu padrão de propriedade, suas oportunidades de emprego e o funcionamento do mercado de trabalho. [...] A condição de agente das mulheres é um dos mediadores da mudança econômica e social, e sua determinação e suas consequências relacionam-se estreitamente a muitas das características centrais do processo de desenvolvimento.

Contrariando a ideia de Sen (2000), atualmente, para as mulheres realizarem empreendimentos, visto que possuem créditos para oferecerem de garantia aos credores,

razão pela qual se deu o aumento da participação feminina nas mais diversas atividades econômicas, especialmente agrícolas.

Para compreender as relações de gênero é importante entender o conceito de mulher, a partir disso, saber que conceituar o que são as mulheres rurais não é o objetivo desse projeto, pois segundo Paulilo:

[...] pode-se afirmar, com segurança, que a "mulher" em abstrato não existe, nem mesmo para fins de estudo. Toda mulher está inserida em uma realidade socioeconômica e cultural que, por ser heterogênea e conflitante, não permite que o problema "mulher" seja um problema único dependendo de uma solução que possa ser benéfica para toda a população feminina. Em um mundo de interesses antagônicos, sempre haverá ganhadores e perdedores, e isso é verdadeiro para homens e mulheres. Assim, o problema das mulheres não é um problema só delas, mas sim das mulheres, dos homens e de toda a sociedade (PAULILO, 2016, p. 53).

Compreender a realidade da mulher do campo é uma possibilidade para verificar as construções que as novas gerações têm da sua própria realidade. Fatores como a relação de trabalho, família, educação, amizades podem influenciar significativamente a percepção principalmente de jovens sobre eles mesmo e do mundo que as cerca.

Com a evolução tecnológica e a modernização das atividades no agronegócio, as mulheres mais uma vez se sobressaem, visto que são as profissionais que mais buscam inovação e aperfeiçoamento, tanto científico quanto digital, além de possuírem habilidades de tomarem decisões estratégicas, conduzindo com maior teor de responsabilidade e capacidade de impulsionar positivamente a busca pela rentabilidade e a sustentabilidade do meio onde estão inseridas.

Com todo o seu carisma e dedicação, elas estão conquistando cada vez mais cargos antes popularizados entre o sexo masculino. Dados acessíveis do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam uma grande porcentagem de mulheres que estão à frente das propriedades rurais, este panorama nos mostra a grande elevação do protagonismo do sexo feminino no agronegócio, vale frisar aqui também, o aumento de cargos de chefias em empresas rurais e fazendas, onde é primordial que os líderes e gestores estejam atentos às tendências de mercado e sejam de fato capazes de se adaptar de acordo com as velozes transformações e inovações que o setor requer e, esta

capacidade as mulheres apresentam em larga escala.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa por se entender que as mulheres estão imersas nesse contexto, onde são participantes ativas na produção de suas histórias. A primeira etapa da pesquisa se realizou no caráter exploratório onde, após definido o tema, foi feito um levantamento bibliográfico acerca dos materiais já produzidos sobre o assunto.

Após a análise das obras bibliográficas foi questionado através de uma pergunta aberta a mulheres que faziam parte de uma realidade propriamente exposta, em seguida foi apresentada a proposta de pesquisa, que se deu através de uma conversa informal. Para isto, objetivou-se observar a construção/desconstrução sobre o tema em questão.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A mulher sempre teve suprimido o reconhecimento do seu trabalho produtivo, apesar de, no campo, encarar uma tríplice jornada, que se deve à sobrecarga proveniente do acúmulo de funções, e ainda suporta a desigualdade imposta pela diferença de gênero, o que inviabiliza o seu trabalho e inferioriza a sua atuação enquanto protagonista no processo de desenvolvimento local (OLIVEIRA, 2007).

Conforme as mulheres envolvidas na conversa, e sempre visando a definição do protagonismo foi definida nesta nuvem de palavras também conhecida como nuvem de tags ou texto, é uma representação visual destacada abaixo.

DETERMINAÇÃO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mensurar e analisar o empoderamento das mulheres, em sua maioria agricultores e pecuaristas, observou-se, de modo geral, que mulheres e homens reconhecem a importância de atividades que incentivem o empreendedorismo e uma maior atuação feminina no campo, sobretudo promovidas por políticas públicas. Com o intuito de aprimorar tais iniciativas, foram sugeridos cursos sobre temas da agricultura, administração da propriedade, gestão financeira e informática que permitam a capacitação das mulheres e as incentivem a tomarem decisões por si próprias embasadas em conhecimento aprofundado. Os resultados apresentados levantam questões importantes para o debate em torno da participação feminina no âmbito rural, a respeito de decisões produtivas ou econômicas, nos âmbitos do empreendimento rural. Deste modo, sugere-se a implementação de mais estudos envolvendo outros métodos, outras delimitações geográficas e instituições que possibilitem, a partir das particularidades da realidade socioeconômica das mulheres, a formulação de políticas públicas mais precisas para o empoderamento feminino na agricultura

Portanto, muitos outros aspectos positivos poderiam ser listados com a intensa participação do sexo feminino no campo e seus impactos, dentre eles, destacam-se inúmeros benefícios que essa metamorfose tem trazido e continuará trazendo ao agronegócio, uma vez que, as muitas mulheres que fazem parte deste setor conquistaram um espaço na história, logo faz o setor avançar em equidade de gênero. Porém, apesar dos avanços, ainda existem muitos desafios, como por exemplo, proporcionar às mulheres no campo, a certeza de que, desenvolvendo o conhecimento, o empoderamento e a autoconfiança necessária, por meio da qualificação, habilitação e aptidão precisas, elas ocuparão dentro de seus empreendimentos e negócios rurais, qualquer posição, afinal, ser mulher é ser protagonista de sua própria história, seja onde for.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Dominação masculina. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014. Tradução de Maria Helena Kuhner.

MACHADO, Lia Zanota. Perspectiva e confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? Série Antropologia nº 284, UNB, 2000

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais: pressupostos e implicações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, p. 129-144, maio/ago. 1991

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.Nead Debate; 14.

MELO, Hildete Pereira de; **SABBATO**, Alberto Di. Um Olhar de Gênero nos Assentamentos da Reforma Agrária. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate; 14.

MELO, Hildete Pereira; **CAPPELIN**, Paola; **CASTRO** Elisa Guaraná. Agricultura Familiar nos Assentamentos Rurais: nas relações entre as mulheres e os homens O Caso do Pontal de Paranapanema. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.Nead Debate; 14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); **DESLANDES**, Suely Ferreira; **GOMES**, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P.R.C; **LELIS**, C.T.; **SILVA**, K.A.; **VIEIRA**, T.B.; **LORETO**, M. das. D.S. Agricultura familiar e as relações de gênero: um estudo da trajetória da mulher na agricultura familiar. In: SEMANA ACADÊMICA DA FDV, 2007, Viçosa. Anais [...] Viçosa, 2007.

ONU Mulheres Brasil. PRINCÍPIOS DE EMPODERAMENTO DAS MULHERES. 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2024

PAULILO, Maria Ignez. Mulheres rurais: quatro décadas de diálogos. Quatro décadas de diálogos. Florianópolis: Ufsc, 2016. 383 p.

PAULILO, Maria Ignez; **SILVA**, Cristiani Bereta da. Memórias de Luci Choinaski: histórias e lutas pelos direitos das mulheres camponesas. In: CORDEIRO, Rosineide et

al (org.). Gênero e geração em contextos rurais. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2010. p. 37-62. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/genero+e+gera_o+em+contextos+rurais.pdf/171b01b8-2ded-48dc-9639-8e7e34c7bbcc. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

PERROT, Michelle. Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 5 v. Disponível em: Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

SEN, A. K. (2000). *Desenvolvimento como liberdade* (L. T. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

STEIN, Edith. A ciência da cruz: estudos sobre São João da Cruz. São Paulo: Loyola, 2004.

OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: NOVA CONCEPÇÃO DE PENSAR EDUCAÇÃO NA TEORIA ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA

Marciane Manica Dos Santos Massalai¹¹
Rodrigo Moraes de Gusmão¹²

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Os paradigmas educacionais representam as mais variadas formas de entender e abordar a educação no decorrer do tempo. Esta evolução reflete mudanças sociais, culturais e sobretudo educacionais. Nos paradigmas tradicionais, a educação estava na ênfase de transmissão de conhecimentos na forma unidirecional, com o professor sendo o detentor do saber, contudo com as decorrentes evoluções que a humanidade perpassou nos mostrou uma nova concepção de pensar a educação, sobretudo o ensino-aprendizagem que teve seu enfoque baseado na inovação pedagógica.

Palavras-chave: Paradigmas; Educação; Humanidade; Inovação.

INTRODUÇÃO

Sabemos que ao considerar os aspectos relevantes da história e da cultura, o entendimento de construção do conhecimento e do saber se faz numa concepção de cronologia e renovação cultural. Desta forma faz-se necessário refletir sobre as crenças e valores que foram relevantes neste processo histórico.

Os novos paradigmas educacionais trazem uma abordagem mais dinâmica e flexíveis às mais variadas formas de ensino, contudo, eles buscam promover uma educação mais personalizada e levando em consideração as necessidades dos discentes. Perpassando as vertentes históricas ligadas as teorias dos conhecimentos, faz saber que ao educador, cabe fazer distinção entre paradigmas, para que se perceba as alternâncias no pensamento educacional ao longo da evolução e, da mesma forma, se perceba quais ideias são relevantes e quais são desconsideradas e em que época o são e por quê. Desta forma, uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa nos remete a identificarmos tendências e paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem,

¹¹ Pedagoga/ Química. Professora da Rede Estadual do RS. marcianemassalai@hotmail.com

¹² Médico/Psiquiatra. Mestrando Mestrado em Educação URI, rodrigogusmaomestrado@gmail.com

nas ações, nos instituídos garantindo esta ou aquela configuração escolar.

Nesta perspectiva, diferencia-se o universal do particular, onde um reflete posições consideradas erradas e certas; logo, este paradigma requer que o ser que está em processo de aprendizado seja inserido na ordem do mundo e dos homens; para tanto a educação perpassa os muros familiares, levando o sujeito envolvido a seguir ordens impostas pela sociedade da época, fazendo com que estas regras sejam firmadas na sua formação cidadã.

REVISÃO DE LITERATURA

Revisitando os marcos históricos, é notório que as vertentes greco-romana e judaico-cristã injetaram nesta concepção os princípios inatos da fé, fazendo referência ao cristianismo adotado na época como fonte de verdades. Podemos afirmar estas duas tradições: a grega e a judaica, que por sua vez influenciaram as ideias de contemplação, onde o contexto metafísico delineava as ideias aristocrática de Sócrates e Platão, pois, a filosofia da educação ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação de identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

A nova ideia de pensamento-educação busca integrar abordagens mais inclusivas e personalizadas, levando em consideração as diferenças individuais dos alunos e promovendo uma educação mais humanizada e centrada no desenvolvimento integral. Isso envolve repensar a avaliação, os métodos de ensino e a relação entre escola e sociedade, também na nova concepção também considera o uso de tecnologias como ferramentas facilitadoras do processo educativo, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento e estimulando a inovação pedagógica.

A literatura sobre os paradigmas educacionais mostra-se muito rica e diversificada, pois, segundo Paulo Freire um dos mais influentes educadores do século XX, a importância de superar o paradigma tradicional de educação, no qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, em favor de um modelo mais libertador e participativo, onde “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:

os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005). Essa frase demonstra a importância da evolução pedagógica no processo educativo, rompendo com o paradigma tradicional, que por sua vez, enfatizava a transmissão de conhecimentos, abortando a possibilidade de uma educação emancipatória.

Nesse pressuposto, a corrente destaca a importância da desconstrução de discursos dominantes e da valorização da diversidade de apelos, visando dar ênfase na promoção do aluno e na valorização da pluralidade cultural. Conforme Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade. Nesse sentido, enfatizamos que a educação é aquilo que acontece na sociedade em geral, pois, ali estão refletidas todas as formas de educação formal e informal.

Essas abordagens apresentam perspectivas distintas sobre o papel da educação na sociedade, considerando importante considerar as contribuições de ambas para o desenvolvimento de práticas educacionais mais críticas- reflexivas. Veiga (2003) lembra que ao falarmos em educação, não devemos esquecer que a educação visa melhorar a qualidade de vida de cada um, ou seja, todos têm o direito de aprender mais e melhor. Portanto, “desenvolver o cidadão prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos dotados de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político”, (VEIGA, 2003, p. 271).

Nesta perspectiva o estruturalismo, originado principalmente no trabalho de Ferdinand de Saussure, propôs uma abordagem que enfatizava a estrutura subjacente das coisas, argumentando que os significados eram estabelecidos por meio de relações dentro de um sistema, isso se traduziu em uma ênfase na busca por padrões recorrentes e estruturas subjacentes na análise histórica, muitas vezes em detrimento das narrativas individuais e das experiências pessoais.

Por outro lado, o pós-estruturalismo contestou as noções de estrutura fixa e centralidade do significado, destacando a instabilidade e a multiplicidade de interpretações. Isso influenciou a história ao enfatizar a importância da linguagem, do

poder e das múltiplas vozes na construção do conhecimento histórico. Essas correntes teóricas levaram historiadores a repensar suas abordagens metodológicas e a considerar questões de representação, poder e subjetividade na pesquisa histórica. Nesse sentido, a abordagem estruturalista que se apresenta como mais rigorosa e definida, revela momentos de aproximações, absorções e mesmo rupturas, pois neste contexto se convive com diferentes maneiras de conceituar o termo, logo, é visto como um corpo teórico, autônomo e paralelo, ou seja, neo-estruturalismo ou pós-modernidade.

Reconstruindo questões teóricas históricas para contemplar a amplitude do tema, então, percebeu-se que era necessário dividir em duas partes breves, no qual a primeira parte procurar analisar elementos centrais do programa estruturalista, além da incorporação do estruturalismo conduzida por Althusser, já na segunda parte o objetivo é expor os enfoques acerca do pós-estruturalismo a partir do trabalho de Foucault.

Primeiramente, enfatizamos a emergência do estruturalismo: a dissolução da noção de História, no qual destacou que em 1916 com a publicação do Curso de Linguística Moderna, que inicialmente subentendeu-se como frustrada, mas em seguida desdobrou-se em outras disciplinas como: Antropologia, semiótica e psicanálise que foram as ciências centrais da abordagem estrutural de Saussure.

Das abordagens e contribuições de Saussure, a que mais afetou foi a oposição entre sincronia e diacronia, visto que estas categorias relacionam-se à outra dicotomia estabelecida pelo linguista. Destaca-se também que para compreender a língua seria necessário situá-lo em um sistema e observá-lo de acordo com sua evolução.

O momento coincide com a crescente histórica dos políticos intelectuais, no qual havia um olhar cético sobre as lições sobre as lições e o sentido da história. Strauss representou como nenhum outro o papel crítico da noção de história, e em sua obra História Dialética sistematizou notadamente o que até então vinha sendo tratado com menor veemência. Para ele, a preferência pela diacronia, em detrimento da sincronia, ocorre, em função de uma estrutura em uma perspectiva especial, pois desloca suas preocupações contemporâneas com a finalidade de entender questões do estruturalismo.

Althusser foi quem promoveu a aproximação entre o estruturalismo e o

marxismo, pois, a renovação iniciada por ele indicava inflexíveis procedimentos científicos a fim de inibir coações ideológicas provenientes de uma práxis equivocada que seria o Stalinismo. O saber marxista estruturalista sofre uma série de movimentações, pois desvincula evidências empíricas, visto que não há mais uma temporalidade unitária, mas sim temporalidades múltiplas.

A VISÃO EMERGENTE DO PÓS-ESTRUTURALISMO

Ao contrário do estruturalismo, o termo "pós-estruturalismo" é menos debatido e mais avançado. Uma hipótese que vem sendo desenvolvida aponta a questão da história como uma das possibilidades de se marcar diferenças conceituais. Alguns resultados já foram calculados neste sentido. Por exemplo, o prefixo "pós" não é usado com a expressão "pós-estruturalista" apenas para identificar uma etapa seguinte ao estruturalismo por ordem cronológica (Resende, 2010).

Parece que o post se refere mais a uma tendência que ainda incorpora variáveis e ferramentas da análise estrutural do que a um movimento reativo ou de renovação paradigmática. De fato, para Barros (2006) quando se fala em pós-estruturalismo, as pessoas geralmente pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos. Tanto Derrida quanto Foucault historicizam seus objetos de pesquisa de forma semelhante, mas de forma diferente.

Por outro lado, é importante ter em mente que, embora pós-estruturalismo reintroduza a história no estruturalismo (ou, mais precisamente, demonstra que os efeitos da história foram diminuídos), também levanta questões sobre a noção de história como um todo. Ao evitar eliminar a dimensão histórica e a transição da geração braudeliana para uma outra geração mais receptiva às novas tendências, como as de Foucault e Derrida, a década de setenta viu um retorno à história e uma recuperação significativa do prestígio da disciplina.

Ao contrário do estruturalismo, o termo pós-estruturalismo é menos debatido e mais avançado. De fato, quando se fala em pós-estruturalismo, as pessoas geralmente

pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos.

Os historiadores devem responder aos argumentos estruturalistas e pós-estruturalistas, de acordo com a introdução do artigo. Para Stein (1981), no entanto, é preciso admitir que os historiadores têm uma tendência peculiar: Estão acostumados a ser atacados, mas também podem ignorá-los; uma postura hermética que pode ser vista como virtude sábia em momentos, mas, pode ser vista como ortodoxia ou falta de reflexão teórica. Atualmente, as duas últimas características parecem definir as relações entre estruturalismo, pós-estruturalismo e história. De fato, a natureza única desse relacionamento não foi examinada de forma adequada proposta devido às suas variações temáticas e às consequências para a produção de conhecimento histórico.

Neste sentido, muitos historiadores, geralmente inspirados pelo marxismo, atribuem o pós-estruturalismo a características do irracionalismo, uma condição pós-moderna ou apenas um epifenômeno dos modos intelectuais com os quais os franceses nos brindariam de vez em quando.

No entanto, para Leonardo Masaro (2018) as críticas ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo ultrapassaram o preconceito. Em primeiro lugar, embora mereça algumas observações, a crítica de Perry Anderson ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo continua sendo uma referência essencial e apropriada para os historiadores marxistas assumidamente. Em segundo lugar, é necessário verificar se a inserção do pós-estruturalismo ou de Foucault como representante da sociedade pós-moderna, que é contra a razão. O objetivo de apresentar ambos os problemas é contrastá-los com as duas partes mencionadas anteriormente.

Dentro desses paradigmas, acredita-se que o conhecimento não é algo estático ou absoluto, mas sim construído ativamente pelos sujeitos em interação com o mundo ao seu redor. Para Resende (2010) a realidade é notada como dinâmica e em constante transformação, influenciando diretamente a forma como interpretamos, vivenciamos e adquirimos conhecimento. Este paradigma nos convida a refletir não apenas sobre o que sabemos, mas também sobre quem somos em relação ao

conhecimento e como nossa compreensão da realidade molda nossa visão de mundo, onde esta abordagem profunda, nos leva a questionar as bases do conhecimento humano e a forma como interagimos com o universo.

Portanto, ressalta-se a predominância característica da forma grega de pensar, destacando a concepção de conhecer como inserção daquele que aprende na ordem do mundo. Desses estudos ou conhecimentos dos seres, dos entes ou das coisas, tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente, nota-se muitas maneiras de se dividir a realidade em partes menores com o objetivo de entendê-la e processá-la. Masaro (2018) traz que os paradigmas implicam em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreender o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito. Para tanto, a educação desencadeia o papel central para o acesso à verdade estabelecida, de uma forma simplificada, pois remonta a visão educacional como algo para além das fronteiras da vida.

O estruturalismo só consegue pensar a modificação temporal da estrutura de modo estático, por meio de cortes sincrônicos. Em seguida, veremos o que torna possível a promoção do estruturalismo linguístico a método epistemológico por Lévi-Strauss, e em que medida e de que modo ele se vê confrontado com a questão da diacronia.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter bibliográfica, incluindo uma metodologia sistemática, que envolveu a busca, seleção e análise crítica da literatura relevante sobre os paradigmas educacionais. Dessa forma, foi possível identificar e visualizar uma visão mais confortante do estado atual do tema em questão, pois, os fenômenos eram apresentados de certa forma sistêmica, objetivou-se a construção e a desconstrução sobre os paradigmas relacionados à educação. A revisão aberta ressaltou e possibilitou um maior entendimento sobre o entendimento de cada uma acerca da sua realidade, de seu contexto histórico, da síntese da visão de mundo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar o estudo sobre os paradigmas educacionais na visão das diversas fontes teóricas, observamos que a diversidade de abordagens e teorias reflete a complexidade e a riqueza deste campo. Os dados revelam coexistência de múltiplas visões sobre os processos de ensino- aprendizagem ressaltando a importância de considerar as múltiplas e eficazes concepções educativas. Além disso, as análises evidenciam a necessidade de um diálogo contínuo entre os paradigmas, visando a integração e o desenvolvimento de abordagens que atendem as demandas contemporâneas da educação.

Portanto, esta reflexão reforça a relevância de uma abordagem holística contextualizada para compreender, analisar e contextualizar os paradigmas educacionais no contexto contemporâneo. Aristóteles defendia que o currículo educacional deve refletir o modelo de Estado desejado, como visto nas diferenças entre as abordagens educacionais de Esparta e Atenas. Enquanto Esparta buscava formar cidadãos guerreiros e disciplinados, Atenas priorizava a ética, estética e ciência. Boto (2004). Atualmente, o desafio é definir que tipo de sociedade queremos construir e como o currículo educacional pode nos ajudar a alcançar esse objetivo. A utopia de uma sociedade pacífica, colaborativa, justa e democrática pode guiar o desenvolvimento de um currículo competente que promova a formação de indivíduos caracterizados por princípios sólidos. A busca pelo aperfeiçoamento mental e intelectual é uma força transformadora que influencia positivamente o desenvolvimento dos jovens em cada geração.

Para Becker (2001), Sócrates enfatizava a importância do autoconhecimento, como evidenciado pela inscrição no Templo de Apolo em Delfos. Ele buscava ensinar aos jovens a explorar sua própria essência através da intuição e do contato com o Eu profundo ou Espírito. A falta de autoconhecimento na sociedade moderna gera um vazio existencial, levando à frustração e ansiedade. O ego humano é orientado para o mundo exterior, enquanto o Eu profundo é centrado no interior, buscando a unidade e integridade. Segundo especialistas, muitas pessoas sofrem de problemas psicológicos

devido à falta de consciência dessa unidade interior, resultando em infelicidade e fragmentação. A felicidade, por sua vez, está ligada à sensação de coesão e integridade. O homem infeliz é aquele que perdeu essa consciência de sua própria inteireza e unidade, tornando-se uma persona em vez de uma individualidade. A busca pela unidade, integridade e felicidade é essencial para uma vida plena e realizada.

É essencial estimular nos estudantes a liberdade de pensamento e criatividade, evitando que se tornem apenas seguidores passivos. Castanho (1989) nos traz que a história mostra que grandes pensadores como Pitágoras, Sócrates e Galileu foram mal compreendidos em seu tempo, o que sugere que ser grande muitas vezes significa ser mal compreendido. A liberdade de consciência não vem apenas da instrução intelectual, mas também da educação que leva o homem a criar seus próprios valores. Albert Einstein defendia fortemente a liberdade de consciência, afirmando que a escola deve formar indivíduos capazes de pensamento independente e de serviço à comunidade. Ara Cunha (1982).

Os métodos coercitivos e autoritários na educação destroem a autoconfiança dos alunos e geram submissão, sendo crucial adotar abordagens mais motivadoras e democráticas. Os professores também devem ter liberdade na escolha do conteúdo e dos métodos de ensino para poderem desempenhar seu trabalho com prazer e eficácia.

Educadores e educandos precisam agir por motivos intrínsecos, amando o processo de ensinar e aprender. Sócrates destaca que a ação virtuosa tem valor próprio, purifica a alma e traz satisfação íntima. Cavalcanti (1998) diz ser essencial que a filosofia educacional considere o educando como uma "semente humana", capaz de desenvolver seus potenciais latentes. Cada ser humano possui dimensões físicas, mentais, emocionais e espirituais sujeitas a desenvolvimento contínuo.

A teoria das múltiplas inteligências mostra que essas dimensões se desdobram em competências específicas. A auto realização está ligada à atualização dos potenciais de cada um. O psicoterapeuta Viktor Frankl, sobrevivente do Holocausto, observou que ter uma razão transcendente para viver ajudou as pessoas a resistirem aos horrores dos campos de concentração. Equilibrar o desenvolvimento dos potenciais pessoais com o

serviço aos outros é essencial para alcançar a auto realização. É importante que os educadores saibam enxergar além da mediocridade aparente para ajudar os educandos a descobrirem seus potenciais invisíveis. Manacorda (1990)

O desafio de criar programas educacionais abrangentes que promovam o autoconhecimento, a liberdade de consciência e o desenvolvimento de potenciais dos educandos é evidente. No entanto, a meta primordial do ensino brasileiro deveria ser capacitar os jovens para lidar eficazmente com os desafios da vida. Em Moreira (1997), para isso, é essencial melhorar o desempenho dos estudantes, reduzir conflitos e promover a cooperação entre famílias, adolescentes e professores. Um programa educacional bem estruturado pode proporcionar autonomia aos jovens, ensinando-os a planejar seu futuro, cuidar de si mesmos e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com a diversidade. Dessa forma, os jovens poderão enfrentar as pressões da vida cotidiana com mais confiança, equilíbrio e autoestima.

Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida. Para Cunha (1982) pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ou se mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos para o processo evolutivo.

Nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na área da educação. Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida. Castanho (1989).

Pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a

eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ouse mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos pró processo evolutivo. Para Cambi (1999), nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na área da educação. O primeiro de todos é que se passa propriamente à fase da escolarização, pois a transmissão cultural se deu antes da escolarização, pela socialização e pela educação, assim sendo, percebe-se que a escola é um fenômeno moderno.

Neste entendimento, Comênio (1985) e Costa 2001 nos trazem que a questão dos métodos de ensino, no contexto da didática, tornou-se crucial nos dias atuais. Do protagonismo professoral até a virada instrucional, onde o professor se tornou o agente principal do processo de ensino, o método de ensino tem sido um problema histórico, relacionado à adequação às exigências sociais e históricas da época. Enquanto a escola nova é uma ideologia educacional de viés liberal, os métodos ativos buscam ser uma tecnologia de ensino-aprendizagem sem disputas ideológicas, mas em alguns momentos, as duas abordagens se confundem e interagem continuamente.

As escolas novas surgiram como um movimento ideológico-educacional liberal, muitas vezes favorecendo os interesses das classes dominantes, apesar de também apoiarem a escolarização em massa e a elevação cultural das classes populares. Hamilton (2001) no Brasil, o escolanovismo começou a ser implementado nas reformas educacionais na década de 1920 e se consolidou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Antonio Gramsci contribuiu significativamente para a criação de uma pedagogia voltada para a libertação das classes subalternas, defendendo a necessidade de uma educação popular e crítica. Suas ideias foram posteriormente realizadas e aplicadas por Paulo Freire no Brasil. Georges Snyders, (1976), outro autor progressista, argumenta que as pedagogias não diretivas devem ser superadas, incorporando seus aspectos válidos, como os métodos didáticos ativos.

Dentro dos métodos ativos, destacam-se o método da experiência de John Dewe

e o método dos projetos de William Kilpatrick, entre outros. É importante purificar esses métodos de suas intenções ideológicas. No entanto, é indiscutível que a aprendizagem prática, como a realização de experimentos em física, por exemplo, facilita a compreensão e fixação dos conceitos.

A atualidade da didática exige uma abordagem que valorize a aprendizagem a partir da experiência, alinhada com as novas descobertas no campo cognitivo e com as diretrizes da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos avançados e atividades vivenciais que aproveitam os conhecimentos da dinâmica de grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo sobre os paradigmas educacionais do contexto contemporâneo, é notório que a dinâmica e a complexidade da sociedade atual demandam uma abordagem flexível e integradora no campo da educação. Neste sentido a análise dos paradigmas demonstra a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas pedagógicas, a fim de promover, a reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais, que nos desafia a repensar as estruturas tradicionais e a buscar soluções adaptativas que atendam às demandas em constante evolução. Portanto é necessário, que seja dada a devida importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, capaz de integrar os diversos paradigmas em um modelo educacional mais alinhado com as necessidades do século XXI.

A análise dos paradigmas educacionais atuais indica a necessidade de uma didática atualizada. Métodos antiquados devem ser deixados para trás em favor de abordagens que promovam a aprendizagem a partir da experiência, alinhadas com descobertas cognitivas modernas e diretrizes educacionais da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos e exercícios vivenciais baseados em dinâmicas de grupo e individuais.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. de O. **Pós-positivismo em Relações Internacionais**: contribuições em torno da problemática da identidade. São Paulo, 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em

Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOTO, Carlota. **Sobrevivências do passado e expectativas de futuro**: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M.C. (org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? Campinas, SP: Papirus, 1989.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cul-trix, 1997.

HAMILTON, David. **A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática**. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001).

LÉVI-STRAUSS. "História com Dialética, op. cit. p. 292

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MASARO, Leonardo. **Reconciliação com a História**: Foucault do Estruturalismo ao Pós-Estruturalismo. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v.6, n.1, jul. 2018, p. 379-400.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Ed.Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

RESENDE, Erica Simone Almeida. **A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais**. Elói Martins Senhoras; Julia Faria Camargo (organizadores). Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

STEIN, Ernildo. História e ideologia. Porto Alegre: Movimento, 1981.

VEIGA, Ilma Passos A.. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: Caderno Cedes. (2003)

REFLEXÕES ACERCA DA BNCC NAS ATIVIDADES DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO

REFLECTIONS ABOUT BNCC IN READING ACTIVITIES FOR THE HIGH SCHOOL

Valderice Siviero Herber¹³

Ana Paula Teixeira Porto¹⁴

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca do eixo leitura, na área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) na etapa de Ensino Médio, apontando limitações e possibilidades, bem como discutindo sobre a literatura enquanto objeto de leitura. De natureza qualitativa e descritiva, o estudo vale-se das pesquisas documental e bibliográfica. Mostra que a tendência da BNCC é oportunizar textos de diversos suportes, gêneros, linguagens e semioses, de forma a ampliar a perspectiva de leitura nessa etapa. Limita-se quanto à atenção dada ao estudo e à leitura do texto de natureza literária, o que coloca essa variante de texto em posição secundária na formação discente.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Literatura.

Abstract

This study aims to present reflections on the reading axis, in the area of Languages in the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018) in the High School stage, pointing out limitations and possibilities, as well as discussing literature as an object of reading. Qualitative and descriptive in nature, the study uses documentary and bibliographical research. It shows that the BNCC's tendency is to provide opportunities for texts from different supports, genres, languages and semiotics, in order to broaden the reading perspective at this stage. It is limited in terms of the attention given to the study and reading of text of a literary nature, which places this text variant in a secondary position in student education.

Keywords: BNCC. High School. Literature.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que normatiza e estabelece conhecimentos, habilidades e competências para todos os alunos desenvolverem durante o percurso acadêmico na Educação Básica. Além de padronizar o ensino, o documento serve como um guia para os professores inovarem suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que valorizam a diversidade cultural, social e local

¹³ Mestranda em Educação.

¹⁴ Doutora em Letras.

presente no Brasil. É organizado em quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - mas quais há eixos específicos com definições de competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Na área de Linguagens e suas tecnologias, no eixo leitura, destaca-se a importância de desenvolver as habilidades e competências fundamentais para a formação de cidadãos bem informados, críticos e criativos, que saibam ler textos de diversas tipologias, gêneros, linguagens e suportes. Isso implica reconhecer condições de produção e recepção de textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, como salienta o documento da BNCC (BRASIL, 2018).

Considerando esse contexto, a intenção deste estudo é trazer uma breve visão geral da BNCC acerca do eixo leitura e destacar algumas considerações críticas acerca das proposições desse documento norteador. Analisar a prática de leitura no contexto literário para o EM, as limitações e potencialidades dessa mudança para o ensino atual na preparação acadêmica e profissional dos estudantes é um dos objetivos da pesquisa. Visa ainda a destacar algumas mudanças implementadas no currículo do EM, como o lugar que a literatura ocupa no Ensino Médio, visto que, não é mencionada como um componente específico. E o incentivo ao uso das tecnologias digitais nas aulas de LP.

O interesse por este trabalho surge da necessidade de entender melhor o que o documento traz enquanto estratégias de ensino de leitura para o Ensino Médio, uma fase na qual muitos alunos tendem a perder o interesse pela leitura. Além disso, a integração das tecnologias e mídias no ensino, como sugerido pela BNCC, abre portas para inovar às práticas de leitura. Portanto, tentou-se reunir dados para responder o problema desse estudo, entendendo da necessidade da leitura para a formação de bons leitores no Ensino Médio. Como a leitura no EM na BNCC mudou e quais as principais tendências observadas no documento? São questões pertinentes à pesquisa, uma vez que muito se fala sobre a importância da leitura na formação humana, como sendo uma atividade essencialmente construtiva, interativa e comunicativa.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa está centrada em dois processos: a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Em relação à pesquisa documental, toma-se como objeto central de análise o texto da Base Nacional Comum Curricular, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, e em vigor a partir de 2018. Com a pesquisa bibliográfica, recorre-se à leitura de artigos, capítulos, dissertações que se articulam a reflexões acerca da leitura na educação básica, especialmente no que tange ao Ensino Médio.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

COMPREENSÃO DA BNCC - ÁREA DE LINGUAGENS E EIXO LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular descreve os fundamentos básicos para a padronização da educação no país. Este documento visa a garantir que todos os alunos tenham uma educação de qualidade garantida independente da duração da jornada escolar.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, P. 14).

Esse pensamento está em consonância com a formação integral presente na BNCC, que considera um fator importante na promoção das aprendizagens, das necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como, com os desafios da sociedade contemporânea.

Uma das principais mudanças implementadas pela BNCC no currículo do Ensino Médio é a alteração da carga horária e a divisão do currículo em quatro áreas do conhecimento conforme determina a LDB. Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas. Essa estrutura visa a proporcionar uma educação mais integrada e contextualizada, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais futuros. Cada área estabelece competências específicas, relacionadas a um conjunto de habilidades, o que representa o aprendizado necessário a ser garantido no âmbito da BNCC a todos os alunos do ensino médio.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, p. 473).

Portanto, o ensino nessa área de Linguagens e suas Tecnologias possibilita desenvolver a capacidade que cada estudante tem de agir de forma independente e criativa nos diversos momentos de comunicação. Seja durante a leitura, da escrita, do uso da fala, da participação de atividades culturais ou artísticas, ou no desenvolvimento de habilidades para uso de diferentes plataformas de mídia.

Nesse sentido, o documento convida-nos a refletir sobre a importância da “compreensão da semiose, processo de produção e interpretação de signos em diferentes linguagens” - perspectiva que amplia os horizontes do eixo leitura ao considerar não apenas a linguagem verbal como instrumento de compreensão e interpretação textual. Ao explorar as múltiplas possibilidades expressivas das linguagens, os jovens são incentivados a refletir sobre “os elementos discursivos, composicionais e formais presentes nos diferentes tipos de signos, sejam eles, visuais, sonoros, verbais ou corporais, como define Brasil” (2017, p 486):

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses - visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação, os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2017).

Nessa linha de pensamento, explorar e refletir sobre diferentes formas de expressão e comunicação é fundamental aos jovens, principalmente devido ao fácil acesso às novas tecnologias e mídias e na combinação de diferentes sistemas de signos. Ainda, a referência do documento às novas tecnologias evidencia como os textos e os discursos contemporâneos se organizam de forma híbrida e multissemiótica, destacando a importância de os jovens desenvolverem habilidades de análise e interpretação em um momento em que a comunicação ocorre por meio de diversas linguagens e formatos em um mundo cada vez mais complexo e diversificado (Brasil, 2017).

A BNCC propõe ainda que “as propostas de trabalho permitem que os estudantes acessem saberes sobre o mundo digital e priorizem as práticas da cultura digital,” para tanto é necessário que os professores ofereçam ferramentas para o desenvolvimento do letramento, incluindo tanto a leitura como a escrita de formas tradicionais de textos e novos multiletramentos digitais. “Assim, também devem ser priorizadas propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes acessar saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital, uma vez que impactam seu dia a dia nos diversos campos de atuação social”. Nesse sentido, “apesar de apresentar uma abordagem tecnicista, representa um grande avanço em relação aos documentos precedentes, mudando um pouco a sua linguagem ao incluir os letramentos digitais e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs)” (Moraes; Machado, 2021, p. 129).

Os estudantes devem ter a oportunidade de experienciar fazeres nas práticas da vida acadêmica, profissional e pessoal, com o uso dos recursos tecnológicos que estão presentes no dia a dia de cada um. “Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (Brasil, p. 489).

LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

A BNCC destaca cinco Campos de Atuação Social para a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: campo da vida pessoal, artístico literário, práticas de estudo e pesquisa, Jornalístico -midiático e de atuação na vida pública (Brasil, p. 503).

Esses campos permitem que os estudantes adquiram diferentes experiências que desenvolvam competências e habilidades específicas nos mais variados contextos das atividades. A consideração desses campos permite que se rompa barreiras disciplinares impostas além de flexibilizar o currículo, contemplando diferentes escolhas que os alunos precisam fazer e articular com os itinerários formativos.

Nesse sentido, o documento expõe as competências divididas em cinco áreas de influência social. Que podem ser aplicadas em diferentes habilidades específicas nas áreas de linguagens e suas tecnologias. E têm como objetivo, aprofundar a análise e a reflexão das linguagens, promovendo uma visão mais ampla e crítica sobre os usos da língua e das práticas comunicativas em diferentes contextos sociais e culturais (Brasil, 2018, p. 494)

Outro ponto que merece destaque é a importância da leitura do texto literário no EM. O texto literário, como cita o documento, “ocupou o centro do trabalho no Ensino Fundamental”, porém, devido a “certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substituídos pelo cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (Brasil, 2018, p. 491).

Embora o documento menciona o texto literário como estando em segundo plano, a importância de envolver os alunos do EM com textos literários, continua sendo importante para o domínio da literatura e para o currículo dos alunos. Assim, é pertinente aferir que a literatura permite que o aluno amplie sua visão de mundo, questione sua própria realidade e conheça outras culturas. Envolver os alunos com diferentes formas literárias estimula a criatividade e a imaginação, competências importantes para a resolução de problemas tanto na escola quanto na área profissional.

Dessa forma, compreende-se que é necessário encontrar formas de inserir o texto literário nas práticas das aulas de LP no EM para que os alunos ao saírem do Ensino Fundamental, tenham continuidade de estudos com o repertório literário. Este é um componente fundamental e indispensável para o desenvolvimento intelectual e cultural.

Segundo a BNCC, “permitem aos alunos explorar a riqueza reflexiva e estética dos textos”. Além disso, os textos favorecem a valorização das obras e o desenvolvimento de “habilidades críticas e interpretativas”. Nessa visão, a formação acadêmica e pessoal dos alunos é enriquecida, promovendo o desenvolvimento do senso de análise crítica, interpretação e o favorecimento do repertório cultural (Brasil, 2017).

Para Ferreira (2021), a literatura é como uma forma de arte que se expressa através da escrita:

[...] uma arte que se manifesta por meio da escrita, da comunicação, da linguagem e da criatividade do ser humano. É considerada uma fonte que transmite conhecimentos: culturais, artísticos, religiosos e modos de vida, por meio dos textos fictícios. Por essa razão, os textos literários despertam no leitor emoções e contribuem para a (re)criação do pensamento humano. Assim, entende-se que a estética é sensível porque a literatura auxilia no desenvolvimento educacional e imaginativo, além de ampliar os conhecimentos linguístico e cognitivo (Ferreira, 2021, p.2)

Portanto, a escrita literária, mesmo que não seja o foco no EM, como destaca o documento. Entende-se que é crucial não apenas reintegrar o texto literário como elemento central no ensino de literatura, como também fortalecer sua presença e relevância no cotidiano dos alunos. Por entendermos que, é uma escrita rica em possibilidades expressivas, permite a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários. Por exemplo, os “textos literários clássicos”, que são reconhecidos por seu valor artístico e cultural, as “fanfics”, narradas e/ou escritas por fãs desenvolvendo a criatividade. O “vídeo-minuto, as paródias e as playlist”, entre outras modalidades, permitem aos alunos reinterpretar ou reinventar um trabalho existente, utilizando sua criatividade e humor com o uso de plataformas digitais. Os alunos precisam ser incentivados a apreciar, gostar e interagir com obras literárias, percebendo o quanto essas obras são ricas em cultura. E por fim, a atividade literária inclui a função de produzir nos alunos o reconhecimento do eu interior, empatia e solidariedade com o outro, além de permitir que eles se reinventem, questionem e se descubram. Isso é essencial para a elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais (Brasil, 2018 p. 496).

Machado de Assis já falava do engajamento que se deve ter no ato de ler, se identificando no texto, imaginando, criando. Cada um pode criar sua experiência única no envolvimento da obra literária. E ir além, dividir com os colegas, transformando os textos numa verdadeira coletânea de obras criadas e recriadas. “É preciso ler isto, não com os olhos, não com a memória, mas com a imaginação. E de onde viria a diferença da sensação última?” ASSIS Machado (1839-1908). Essa atividade de reconstrução textual pode ser multiplicada com as tecnologias digitais.

Neste contexto, a integração das tecnologias e mídias, como sugerido pela BNCC, abre portas para inovar as práticas de leitura nas aulas. Cumpre o papel de acompanhar as transformações tecnológicas da sociedade e melhorar as práticas pedagógicas, promovendo a inovação e a interação. Por meio das TDs, os alunos têm a oportunidade de acessar informações de forma dinâmica, colaborar com outras disciplinas e projetos interdisciplinares, além de desenvolver habilidades de pesquisa e melhorar seu repertório cultural e social. Portanto, integrar as TDs no EM, conforme cita a BNCC, visa não só enriquecer as práticas pedagógicas, mas também proporcionar a autonomia dos estudantes, prepará-los para os desafios e as oportunidades do mundo atual e incentivá-los a serem protagonistas da sua própria história.

Dentre os campos de atuação social, elencamos também o campo jornalístico-midiático, pelo texto na BNCC destacar que é esperado que os alunos possam ser capazes de compreender e avaliar “diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social”, além de “produzir textos jornalísticos variados”. Os alunos também “devem ter condições de analisar as estratégias linguísticas e discursivas utilizadas pelos textos publicitários, e refletir sobre suas próprias necessidades e condições de consumo”. Além de esperar que os alunos “aprofundem o entendimento sobre os interesses que movem o campo jornalístico-midiático” e consolidem o “desenvolvimento de habilidades, tomando consciência de que uma mídia independente e plural é indispensável para a democracia”. As “redes sociais também devem ser abordadas, propondo gêneros mais complexos, e análises mais consistentes para intensificar a análise crítica do funcionamento das diferentes semioses” (Brasil, 2017, p.

495). Enfim, esse campo também é importante ser trabalhado devido sua relevância no desenvolvimento que os alunos podem ter com questões da vida cotidiana, aprofundando seu entendimento na exploração dessa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compreender como o eixo leitura está inserido no contexto literário e seu impacto nas práticas pedagógicas atuais. Apresenta a importância da leitura na formação dos alunos para se tornarem bons leitores e destaca a necessidade de adequar as demandas da era atual às aulas.

O documento também aborda a importância da semiose na produção e interpretação de signos em diferentes linguagens, e o desenvolvimento das habilidades de interpretação e criação nos diversos tipos de linguagens presentes na era moderna. Além disso, enfatiza o acesso ao conhecimento sobre o mundo digital e ao uso dos recursos oferecidos pelas TDs, que se tornam indispensáveis no cotidiano dos alunos.

O texto chama a atenção para a importância da leitura de textos literários no EM uma vez que a literatura permite que os alunos ampliem sua visão de mundo, estimulem a criatividade e a imaginação, e facilitem a resolução de problemas cotidianos, tanto na escola quanto na vida profissional e pessoal. Por fim, percebe-se a importância de incluir o texto literário em primeiro plano para o ensino aos alunos no EM, equilibrando textos literários tradicionais com novos formatos usando as TDs. Isso tornará as aulas de LP mais atrativas e dinâmicas, contribuindo para o engajamento e desenvolvimento dos alunos.

Considerando as informações apresentadas neste estudo sobre a leitura no EM na BNCC, é possível contemplar as competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e sua importância na ampliação da autonomia, protagonismo e autoria e criatividade de diversas atividades conforme cita o documento. Os resultados deste estudo demonstram a relevância da leitura no EM e a necessidade de adaptar o ensino às demandas da contemporaneidade.

A BNCC destaca a importância de ampliar a autonomia, protagonismo e autoria

nas práticas de diferentes linguagens, bem como o uso criativo de diferentes mídias. Além disso, o estudo destaca a necessidade de desenvolver habilidades de análise e interpretação diante das diversas linguagens presentes em um mundo cada vez mais complexo e diverso. E a necessidade de proporcionar práticas pedagógicas com o uso de ferramentas digitais presentes no cotidiano dos alunos, preparando-os melhor para os desafios atuais e futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 13.415 de fevereiro de 2017**. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em maio de 2017.

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

ASSIS Machado. **Crônicas de Machado de Assis, Coletânea**. Obras completas. Vol. IV Machado de Assis (1839- 1908).

FERREIRA, Juliana Cristina. **O Ensino de Literatura no Brasil: Uma Abordagem no Currículo do Ensino Médio**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v.26, p. 01-11,2021. UFSC.

MORAIS, Gabriela Mendes; MACHADO, Rodrigo Corrêa. O ENSINO DE LITERATURAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS CRÍTICOS. **Caletroscópio**, v. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/download/5110/3905> Acesso em: 14 jul. 2024.

A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS: INTERCULTURALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL COMO FUNDAMENTOS ESSENCIAIS

DIGITAL CULTURE AND THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: INTERCULTURALITY AND DIGITAL LITERACY AS ESSENTIAL FOUNDATIONS

Hellen Boton Gandin¹⁵
Ana Paula Teixeira Porto¹⁶

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

As novas práticas de leitura, de interação com diferentes gêneros textuais, de ensino de línguas e de interação ativa na era digital são transformações que impactam diretamente no processo formativo docente do profissional da área de Letras e, consequentemente, destacam a necessidade de reformulação desse processo. Diante disso, este artigo discorre acerca da formação do professor de Letras em contexto de cultura digital com o objetivo de discutir os principais aspectos que necessitam compor a formação desses profissionais na cibercultura. Para isso, a pesquisa conta com análise de documentos, como resoluções, diretrizes e pareceres referentes à área formativa de professores na área de Letras e, reflexões teórico-críticas pautadas em fontes bibliográficas, que irão contribuir para o aprofundamento temático. As discussões desta pesquisa focalizam no desenvolvimento de três pontos considerados importantes a serem articulados à formação do professor de Letras, sendo esses: letramento digital, olhar intercultural e domínio de línguas. Destaca-se que os aspectos selecionados contribuem para a constituição de uma formação articulada às novas demandas direcionadas ao professor de Letras e o auxilia a ser um profissional conectado não apenas às novas tecnologias digitais, mas também à pluralidade, à interação com outras culturas e textos e à comunicação em nível global.

Palavras-chave: Formação docente. Letras. Cibercultura.

Abstract

The new reading practices, interaction with different textual genres, language teaching and active interaction in the digital era are transformations that directly impact the teaching training process of professionals in the area of languages and, consequently, highlight the need to reformulate this process. In view of this, this article discusses the training of Language teachers in the context of digital culture with the aim of discussing the main aspects that need to form the training of these professionals in cyberculture. To this end, the research relies on analysis of documents, such as resolutions, guidelines and opinions relating to the training area of teachers in the area of Languages and, theoretical-critical reflections based on bibliographic sources, which will contribute to the thematic deepening. The discussions in this research focus on the development of three points considered important to be articulated in the training of Language teachers, namely: digital literacy, intercultural perspective and command of languages. It is noteworthy that the selected aspects contribute to the creation of a training articulated to the new

¹⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da URI/FW. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: hellengandin@gmail.com.

¹⁶ Doutora e mestre em Letras. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

demands directed at the Language teacher and helps him to be a professional connected not only to new digital technologies, but also to plurality, interaction with other cultures and texts and communication at a global level.

Keywords: Teacher training. Language. Cyberculture.

Introdução

Esta pesquisa focaliza a discussão acerca da formação do professor de Letras em meio à cultura digital, com o objetivo de discutir os principais aspectos que necessitam compor a formação desses profissionais na cibercultura. Este viés investigativo se justifica pela compreensão de que as transformações culturais advindas da digitalização impactam diretamente na constituição formativa desse profissional e na sua prática docente, pois envolvem inúmeros aspectos e práticas que constituem essa área de estudo e de atuação. São alguns exemplos dessas transformações: o surgimento de novos processos de leitura a partir da criação de novos suportes, estímulos e gêneros textuais; e as novas formas de aprendizagem de línguas por meio do acesso a ferramentas digitais, materiais diversos e contato com realidades comunicativas reais com falantes do idioma em meio às redes.

Para tanto, a partir da análise de documentos relacionados à formação de professores de Letras, como resoluções, diretrizes e pareceres e, ainda, de reflexões teórico-críticas pautadas em fontes bibliográficas, pretende-se aprofundar a discussão a respeito do seguinte questionamento: o que é preciso ser trabalhado na formação de professores de letras em meio à cultura digital? Dessa forma, a fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa organiza-se em duas seções. Na primeira delas, serão abordados aspectos relacionados à formação de professores de letras e seu percurso legal a partir de aporte documental. Já na segunda seção, busca-se apresentar aspectos que necessitam ser incorporados às práticas formativas do professor de Letras para que esse possa ser preparado para atuar de forma inovadora, crítica e criativa em contexto de cultura digital.

Formação de professores de Letras e seu percurso legal

De acordo com Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 e a Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, as particularidades do curso estão associadas a importantes aspectos, como o estudo e domínio de línguas, – sendo o caso de única habilitação, a partir do estudo de língua portuguesa e de literaturas de língua portuguesa; ou de dupla habilitação, com o estudo de língua portuguesa e de língua estrangeira, como: inglês, espanhol, italiano, alemão e francês e suas respectivas literaturas (Porto; Porto, 2018) – sob uma perspectiva intercultural, que considere as diversas manifestações culturais do idioma em estudo; estudo da linguagem o conhecimento linguístico e literário; e em contínuo aperfeiçoamento teórico e prático, associado à exploração de tecnologias digitais. Tais aspectos são apresentados no objetivo do curso de Letras, que destaca que:

[...] formar profissionais **interculturalmente** competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter **domínio do uso da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**, além de ter consciência das **variedades lingüísticas e culturais**. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer **uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (Brasil, 2001a, p. 30, grifos nossos)

Nesse sentido, “os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (Brasil, 2001a, p. 31, grifos do autor). Ainda, esses estudos, segundo o documento, devem ser pautados em uma compreensão de língua e de literatura como práticas sociais e como uma forma de manifestação cultural – o que exige a preconização de abordagem intercultural para fundamentar o estudo crítico e teórico sobre tais práticas.

No caso da formação de professores de Letras em cursos de licenciatura, soma-se

ao estudo dos conteúdos específicos do curso, como o domínio da(s) língua(s) em estudo, o desenvolvimento de conhecimentos a nível didático. Isso significa que, ao longo do curso, o estudante de licenciatura de Letras precisa, além de dominar a(s) língua(s) que são objeto de estudo de sua formação, compreender e desenvolver a capacidade de mediar contextos de aprendizagem, oportunizando um ensino adequado dessa, a partir de metodologias, atividades e estratégias condizentes com cada realidade de ensino. Nesse cenário, os conhecimentos didáticos são importantes, sobretudo no contexto atual, pois auxiliam o professor de Letras na construção de experiências de aprendizagem de línguas com uso de diferentes recursos digitais, por exemplo, a partir da capacidade de visualizar o potencial didático nas ferramentas disponíveis – aspecto importante a ser desenvolvido e aprimorado na formação docente atual.

Costa e Gonçalves (2018, p. 87), focalizando o contexto de ensino de línguas, destacam: “faz-se necessário pensar a formação de professor de língua estrangeira, que não engloba apenas o domínio da língua, em suas diversas habilidades, mas também o domínio da ação pedagógica”. Portanto, a formação de professores de Letras também é regulada por documentos que normatizam a formação inicial de professores no âmbito nacional para a educação básica. Até recentemente, a normatização era alicerçada na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Contudo, publicado em 2024 e fundamentado no Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, o “Projeto de Resolução” é publicado e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Em seu Art. 23 (BRASIL, 2024, p. 37), há a informação de revogação da atual resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e, ainda, da CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e CNE/CP nº 1, de

27 de outubro de 2020.

Considerando as particularidades apresentadas em relação à formação na área de Letras, são competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso:

domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001a, p. 30).

Sob esse viés, o Parecer CNE/CES nº 4/2024 também aponta importantes conhecimentos profissionais que, segundo o documento, são necessários para o exercício da docência, em uma perspectiva mais ampla. Entre eles, destacam-se:

[...] Conhecimento disciplinar: Domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, como matemática, ciências, línguas, história, entre outros, para oferecer uma instrução de qualidade aos estudantes; (p. 15)

[...] Conhecimento sobre diversidade e inclusão: Habilidade de lidar com a diversidade cultural, social, étnica, de gênero e de capacidades funcionais dos estudantes, garantindo a inclusão e a equidade na sala de aula. Isso envolve o conhecimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas; (p. 15)

Conhecimento sobre tecnologia educacional: Capacidade de utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente adequada às transformações do mundo contemporâneo; [...] (Brasil, 2024, p. 15)

Por isso, a formação do professor de Letras necessita acompanhar a normalização de carga horária específica aos cursos de licenciatura, de, no mínimo, 3.200 horas, que a partir da publicação do Projeto de Resolução, recebeu importantes alterações. A primeira mudança diz respeito à divisão da carga horária, na qual as horas dedicadas às atividades de formação geral ampliaram-se para 880 horas; e as atividades acadêmicas de extensão foram reduzidas para 320. As 1.600 horas dedicadas ao estudo de aprofundamento e aprendizagem de conhecimentos específicos, na área de formação e

atuação na educação, se mantém, assim como as 400 horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica (Brasil, 2024).

O enfoque na presencialidade é outra mudança presente nesse documento. Segundo as informações constantes no Art. 14, do Projeto de Resolução, em seus parágrafos 5º, 6º e 7º, pelo menos 50% da carga horária do processo de formação docente deve ser ofertado de forma presencial. Nesse âmbito, destacam-se, principalmente, as atividades de estágio curricular supervisionado e as atividades de extensão, que necessitam ser realizadas integralmente de forma presencial e, ainda, nos cursos de licenciatura ofertados a distância, pelo menos 880 horas da carga horária do Núcleo II, que diz respeito à aprendizagem e aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional, devem ser realizadas de forma presencial (Brasil, 2024, p. 35)

É importante destacar que essas mudanças, mesmo que atuais, vão ao encontro e corroboram com discussões apresentadas em documentos publicados anteriormente. Primeiramente, enfatizam a articulação entre teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo, não ficando apenas no contexto de estágio final o contato com experiências práticas, ou seja, “toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (Brasil, 2001b, p. 29). Outro ponto é o avanço no sentido de assegurar a presencialidade em, pelo menos, a metade da formação, o que contribui não apenas para a efetivação de atividades associativas entre teoria e prática de forma mais sólida e em contato direto com o grupo no formato presencial, mas também auxilia na constituição de práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas a partir do contato com o outro. Experiências de aprendizagem de línguas, de trocas culturais, de criação autoral de materiais de leitura e de exploração tecnológica – que se vinculam às práticas dos cursos de Letras –, poderão ser potencializadas a partir da convivência presencial entre professores em formação.

A presencialidade e o desenvolvimento teórico e prático em situações que articulam conhecimentos específicos e didáticos possibilitam ao professor de Letras a

melhoria da capacidade de transpor didaticamente os conhecimentos adquiridos, uma vez que o domínio técnico e teórico não bastam. Um exemplo que destaca a importância dessa habilidade são as ferramentas, conceitos e hábitos advindos da era digital que, a partir da publicação da BNCC (2018), passaram a ter mais enfoque e associação às práticas de ensino e aprendizagem e que, conseqüentemente, necessitam ser compreendidos, manuseados de forma técnica e explorados didaticamente em contexto formativo docente. Dessa forma, poderão compor as experiências de aprendizagem de línguas, de leitura e de escrita, por exemplo, de forma efetiva, crítica e com proposta transformadora.

Nesse sentido, a formação do professor de Letras no contexto atual necessita levar em conta outros fundamentos pedagógicos. Porto e Porto (2018, p. 09) destacam que:

A formação do profissional de Letras, antes alicerçada, nos primeiros cursos, no estudo de línguas, literatura e didática, agora passa a requerer outros conteúdos, como o relacionado à exploração de tecnologias no processo de produção e recepção de textos e também nas estratégias de mediação da aprendizagem.

Isso porque as tecnologias digitais não provocam alterações apenas na sociedade, na medida em que alteram as formas de interação humana, o que exige alterações na formação de professores em meio a tal contexto. A necessidade de incorporação de tecnologias digitais e sua exploração no contexto formativo do professor de Letras se justifica também pela forte influência que essas estabelecem no âmago de estudo da área. Ou seja, novas formas de produção, circulação e leitura de textos são possíveis; a comunicação humana e uma perspectiva global não possui fronteiras e é instantânea; o acesso à cultura e a língua do Outro está sendo facilitada; e, ainda, um olhar multifacetado e, ao mesmo tempo intercultural é aspecto necessário em meio à compreensão e leitura de mundo, de discursos e textos. Nesse sentido, as tecnologias digitais necessitam ocupar espaço em todas as atividades que constituem a formação, sobretudo, em Letras, para que o professor obtenha uma formação integral e que lhe capacite de forma teórica, prática, reflexiva e crítica a esse novo cenário.

Letramento digital e perspectiva intercultural: pontos a serem desenvolvidos na formação do professor de Letras

Em meio a importantes transformações e avanços na sociedade na era da digitalização, a etapa formativa inicial docente se destaca como um espaço profícuo e decisivo para a realização de reflexões, experiências e desenvolvimento de habilidades necessárias à tarefa docente, principalmente na área de Letras. Diante disso, considerando o objetivo investigativo desta pesquisa e também o cenário formativo proposto pelos documentos analisados, defende-se a ideia de que, pelo menos, dois pontos necessitam ser articulados à formação do professor de Letras e considerados como bases de discussão e exercício prático ao longo da formação, sobretudo por estarem atrelados ao cenário digital da contemporaneidade, sendo esses: letramento digital e olhar intercultural. Mesmo focalizando nesses dois aspectos, compreende-se que outros pontos também são relevantes e precisam compor o rol de discussões dessa etapa em questão, contudo, elege-se esses como principais por se atrelarem de forma mais específica às particularidades do curso de Letras e aos impactos que a cultura digital propõe a essa área. A partir disso, destaca-se, primeiramente, que o letramento digital se caracteriza por ser:

o processo social, cultural e histórico de apropriação e uso de ferramentas, conhecimentos e competências que possibilitam a recepção, a análise crítica, a produção e a circulação dos mais diversos tipos de textos construídos em meio a uma cultura influenciada pelo uso direto e indireto de tecnologias digitais (Gomes, 2019, p. 13)

Portanto, considerar o letramento digital como um ponto importante a ser desenvolvido ao longo da formação do professor de letras é tarefa indiscutível, uma vez que o novo contexto propõe a leitura de textos diversos, cada vez mais multimodais e multisemióticos que exigem uma nova forma de leitura e de interpretação. Precisamos, segundo Rösing (2016, p. 38), ler e escrever, além de textos convencionais, “gráficos, imagens, sons, números, setas, sinais, cores, programas de computadores, aplicativos etc. estamos diante de uma complexidade tamanha de leituras e escritas que solicitam outros processos de alfabetização e letramentos digitais, sempre no plural”. Isso permite dizer

que a existência de novas ferramentas, tipos de textos, modos de interação e de produção dos saberes induz o desenvolvimento e a necessidade de domínio de novas habilidades e de novas formas de interação, o que torna o processo de interpretação e compreensão mais complexo.

Nesse sentido, a formação pautada no letramento digital é indispensável para que este professor de Letras também seja letrado digitalmente, uma vez que esses conhecimentos teóricos e práticos o permitirão proporcionar, com maior criticidade, práticas de ensino que envolvam a exploração de tecnologias digitais de forma associada aos demais conhecimentos (Silva; Fuza, 2018). Isso porque ser letrado digitalmente não significa apenas conhecer tecnicamente os recursos digitais, mas também “ser capaz de mobilizar conhecimentos variados para observar, avaliar, julgar, criticar e produzir conhecimentos no mundo contemporâneo” (Gomes, 2019, p. 07).

A partir de tais conceituações, o letramento digital, no contexto formativo do professor de Letras, necessita ser interligado de forma teórica, prática e com propósito claro, não apenas em uma perspectiva estritamente didática, mas também no campo do estudo das línguas e da literatura. Nesse sentido, na sequência, apresentam-se exemplos de práticas que possam associar o letramento digital às práticas de estudo de língua(s), literatura(a) e de ensino de ambas, respectivamente.

A respeito do estudo de língua(s), o letramento digital pode ser explorado a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão que objetivem, além do contato com o idioma, a exploração de softwares, aplicativos e demais plataformas direcionados a este estudo. Esse exercício pode permitir uma exploração autônoma e prazerosa do idioma em estudo e ainda navegação interativa e exploratória das possibilidades oferecidas pela interface da ferramenta.

Já no estudo de literatura(s), tem-se a possibilidade de ampliar o acesso à leitura, de textos literários ou não literários, a partir do acesso a repositórios, sites, jornais, revistas digitais de acesso livre e gratuito. O letramento digital, nesse aspecto, contribui no sentido de expandir os espaços de leitura em redes nas quais não existem fronteiras, o que permite percursos de leitura às literaturas de outras culturas, com outros pontos

de vista e produzidas por grupos sociais em épocas variadas. A navegação digital com um propósito leitor sob a perspectiva do letramento digital ainda se destaca por oferecer acesso a diferentes textos, de diferentes formatos e em um suporte interativo, que é o digital – ponto que amplia não apenas o acesso a uma perspectiva de leitura histórica e social, mas também outras experiências de contato com textos e de incentivo a diferentes e mais amplas interpretações.

Sobre a prática de ensino de língua(s) e de literatura(s) pode-se destacar, pelo menos, duas possibilidades: conhecer, discutir e construir práticas de ensino e aprendizagem pautadas na exploração de TDs por meio da criação autoral de atividades, jogos e demais materiais digitais, por exemplo; e, ainda, adaptar práticas a contextos diversos, utilizando-se de acervos de recurso da internet e de tecnologias digitais no geral, que pode possibilitar a (co)autoria de materiais didáticos, considerando licenças abertas para apropriação/criação.

A perspectiva intercultural também se destaca como ponto importante para ser associado ao trabalho docente, sobretudo da área de Letras, e, por isso, necessita ser incorporada ao exercício formativo na totalidade. O termo interculturalidade, segundo Fleuri (2001), emerge em contextos de luta contra os processos de exclusão e marginalização de culturas e, diante disso, objetiva ampliar as relações a um nível construtivo, solidário e de união entre diferentes grupos sociais. Fleuri (2001, p. 04) destaca que, em práticas educacionais, a perspectiva intercultural “propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.”.

A perspectiva intercultural na formação do professor de Letras contribui no sentido de qualificar o seu olhar a exercícios inerentes a sua função, que perpassa pelo estudo e ensino de textos diversos. Contudo, tal enfoque não se justifica apenas em uma perspectiva literária, que advém de países, épocas, contextos e culturas distintas, que exigem um olhar atento, de valorização e de compreensão ampla sobre tais aspectos. Por

outro lado, em exercício de ensino de línguas, a interculturalidade também se faz necessária, uma vez que, atualmente,

[...] o ensino de línguas necessita cada vez mais potencializar práticas que sustentem experiências com realidades sociais, culturais e históricas distintas, a fim de proporcionar aos aprendentes o contato com a pluralidade cultural existente, como forma de qualificar habilidades comunicativas e também promover a valorização, respeito e solidariedade para com a diversidade mundial dos povos (Gandin, 2022, p. 42).

Considerar essa visão sobre as culturas, suas particularidades e relações entre si é ponto de partida importante para ampliar a bagagem de conhecimentos social do professor em formação e ainda ampliar a compreensão histórica a respeito do idioma em estudo, seja ele uma língua estrangeira ou a língua materna. Ao passo que se aprende a respeito da diversidade e que se considera a realidade do outro, melhor se compreende sobre o próprio contexto ou cultura em que se vive, consequentemente, “esse enfoque, através do diálogo entre culturas, propicia práticas formativas humanizadoras que o ensino restrito de estruturas linguísticas não consegue abarcar” (Gandin, 2022, p. 44-45).

Como possibilidades práticas pautadas na perspectiva intercultural e que podem ser desenvolvidas na licenciatura em Letras, na sequência apresentam-se exemplos que compreendem as seguintes áreas de atuação: estudo de língua(s); estudo de literatura(s) e práticas de ensino de língua(s) e literatura(s). No que tange ao estudo de língua(s), a perspectiva intercultural pode ser incorporada às atividades a partir do estudo e reconhecimento do preconceito linguístico e também da variação linguística existente, essa que pode ser de cunho social, regional, histórica e estilística. Pode-se ainda expor contextos sociais, históricos e culturais que possibilitem o reconhecimento da diversidade existente acerca da(s) língua(s) em estudo – exercício que auxilia na construção de relações humanas mais construtivas, solidárias e de valorização entre culturas, a partir do estudo da cultura do outro, bem como de sua língua.

A seleção de leituras literárias de autores, contextos, épocas e nacionalidades distintas pode ser uma proposição relacionada ao estudo de literatura(s) que permite um olhar intercultural. Isso porque a interculturalidade também está associada à ampliação da bagagem cultural e a leitura de obras literárias ou não em uma perspectiva plural,

sem que haja a priorização apenas de um tipo de literatura, é uma forma possível para essa expansão de horizontes. Outro exemplo é a criação/proposição de atividades de leitura que promovam a pluralidade cultural a partir da escolha de autores por gênero, raça, temática e estilo, por exemplo, na medida em que esses aspectos promovem o acesso e a valorização da diversidade por meio da seleção de obras literárias diversas.

Em práticas de ensino de língua(s) e de literatura(s), o olhar intercultural pode ser aprimorado a partir de atividades de discussão a respeito das semelhanças e diferenças entre práticas culturais diversas, mas sempre reconhecimento todas as culturas como legítimas, únicas e de grande valor universal. Com o propósito de conhecer, compreender e valorizar a diversidade cultural e a associação entre língua e a história de determinados povos, essa proposta pode ser interessante, sobretudo em contexto formativo docente de Letras, uma vez que este espaço se destaca pela possibilidade de troca vivências e de aprendizagem de aspectos que se relacionam à comunicação, à produção escrita e de suas associações a diferentes contextos, épocas e culturas. Ou seja, a perspectiva intercultural se hibridiza com aspectos específicos da formação em Letras.

Conclusões

O estudo sobre a formação dos professores de Letras requer um olhar centrado nas particularidades da sociedade atual. Muitas delas já são apontadas pelos documentos norteadores específicos da área e também por aqueles que regulamentam a formação docente de modo geral. Uma formação teórica, crítica e pautada em práticas didáticas e de exploração dos conhecimentos específicos ao longo de todo o curso formativo são aspectos basilares da formação de um professor. Contudo, na área de Letras é preciso considerar, conforme destacado na intencionalidade desta pesquisa, as transformações tecnológicas, que impactam diretamente não apenas as proposições da área, mas também as atividades da sociedade de modo geral.

Diante de uma cultura que é digital, outras propostas didáticas se instauram advindas de práticas sociais já consolidadas na sociedade, como diálogos instantâneos e interculturais, acesso a recursos digitais com múltiplas funcionalidades e novas formas

de interação, a preconização da virtualidade em diferentes áreas e às possibilidades da ubiquidade e da mobilidade ofertadas pelas tecnologias digitais, por exemplo. Para dar conta da pluralidade e para constituir um percurso formativo docente na área de Letras que contemple tais transformações de forma propositiva e crítica, defende-se que a abordagem integralizada e de modo explorativo do letramento digital e da perspectiva intercultural precisam compor o rol curricular ao longo de todo o processo de formação. Destaca-se ainda que os conceitos necessitam ser associados de modo teórico e prático nas atividades de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão para que, de fato, a formação do professor de Letras integre aspectos digitais para além do domínio técnico e descubra diferentes culturas – e a importância delas – para além dos limites fronteiriços.

Nesse sentido, o letramento digital é crucial para que os futuros educadores possam explorar ferramentas e recursos digitais, compreendê-los tecnicamente e associá-los de forma intencional e crítica às práticas de ensino e aprendizagem de línguas e de literatura e de forma mais interativa, inovadora, com propósitos claros pautados na aprendizagem. O olhar intercultural é igualmente importante, pois além de contribuir para uma expansão de olhar a aspectos culturais, contextuais e de pertencimento, permite que os professores de Letras integrem a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, fomentando um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitoso e real, uma vez que considerar e valoriza a pluralidade humana a nível global, que, atualmente, podem ser acessadas com apenas um clique.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 9/2001b**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de Março de 2002.** Define as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/256291-pcp004-24/file>. Acesso em: 30 maio 2024.

COSTA, Clara Corrêa da; GONÇALVES, Helenice Maia. Formação pedagógica: o que revelam os cursos de Letras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 84-102, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-12792018000400084&script=sci_arttext Acesso em: 24 maio 2024.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Desafios à educação intercultural no Brasil.** Percursos, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 maio 2021.

GANDIN, Hellen Botton. Recursos educacionais abertos para a qualificação leitora em língua inglesa: vivências digitais e interculturais para o ensino médio. 2022. 132 f. **Dissertação (Mestrado)** – Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2022.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Letramento digital e formação de professores nos cursos de Letras de universidades federais brasileiras.** Teresina, Edufpi, 2019.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. CURSOS DE LETRAS: o (quase não) lugar da formação tecnológica do professor. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 1043-1075, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p1043. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4661>. Acesso em: 23 maio. 2024.

RÖSING, Tania. **Literatura e Identidade na era da mobilidade.** Passo Fundo: UPF, 2016.

SILVA, Ione Carvalho Santos; FUZA, Ângela Francine. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS. **Trem de Letras**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 137-161, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/679>. Acesso em: 25 maio. 2024.

CONECTANDO SABERES: A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL

CONNECTING KNOWLEDGE: TRAINING TEACHERS IN THE DIGITAL AGE

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida¹⁷

Alexandre da Silva¹⁸

Elisabete Cerutti¹⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O artigo em questão oferece um embasamento teórico de como esta sendo abordado na literatura questões centrais, pertinentes, para que os professores construam seus saberes acerca da era digital. As questões no que tange a questão da formação de professores o estudo segue destacando a grande importância da competência tecnológica em que os mesmos precisam ter, a distinção entre alfabetização e letramento digital, bem como os desafios enfrentados pelos educadores e a transformação social dentro do contexto digital, integrando as perspectivas de autores renomados na área. Ressaltando assim que a cibercultura como um novo estágio cultural, influenciando a construção coletiva do conhecimento. Ao abraçar essas perspectivas, a formação de professores se torna uma preparação holística e atualizada para a realidade digital, habilitando-os a mediar o aprendizado de forma eficaz e inovadora.

Palavras-chave: Formação de professores; desafios; cibercultura; letramento digital.

Abstract

The article in question offers a theoretical basis on how central, pertinent issues are being addressed in the literature, so that teachers can build their knowledge about the digital era. The issues regarding the issue of teacher training, the study continues to highlight the great importance of the technological competence that they need to have, the distinction between literacy and digital literacy, as well as the challenges faced by educators and social transformation within the context digital, integrating the perspectives of renowned authors in the field. Thus highlighting cyberculture as a new cultural stage, influencing the collective construction of knowledge. By embracing these perspectives, teacher training becomes a holistic and up-to-date preparation for the digital reality, enabling them to mediate learning in an effective and innovative way.

Keywords: Teacher training; challenges; cyberculture; digital literacy.

¹⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: a100683@uri.edu.br.

¹⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com.

¹⁹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões: E – mail: beticerutti@uri.edu.br

Introdução

No atual cenário da cibercultura, a formação de professores emerge como um elemento crucial na preparação dos educadores para atuarem de forma eficaz em um ambiente permeado pela tecnologia digital. A rápida evolução das ferramentas e práticas digitais exige uma compreensão profunda das transformações sociais e culturais que moldam o contexto educacional.

Nesse sentido, destaca-se a importância de uma boa capacitação tecnológica e a grande necessidade de integrar de forma equilibrada os benefícios do ambiente virtual com o presencial, no processo educativo. Além disso, é essencial ir além do mero domínio técnico das ferramentas digitais, abordando de maneira mais ampla o letramento digital e a capacidade de interagir de forma crítica em diversos os ambientes. Também se evidencia a necessidade de repensar a relação entre a formação universitária e a prática profissional, considerando a importância de reconstruir os laços entre a teoria e a prática na formação dos futuros professores.

Sendo assim, é fundamental situar a cibercultura como um novo estágio cultural, que influencia não apenas a forma como o conhecimento é adquirido, mas também a maneira como é construído e compartilhado. Estes insights fornecem uma base sólida para repensar a formação de professores em um contexto digital em constante evolução.

Tendo em vista que, a era da cibercultura impõe desafios significativos à formação de professores, demandando uma compreensão profunda das transformações sociais e culturais impulsionadas pela tecnologia digital. Diversos teóricos oferecem contribuições valiosas para repensar a preparação dos educadores. Vani Moreira Kenski destaca a importância da capacitação tecnológica e da integração do virtual com o presencial. Solimar Patriota Silva ressalta a distinção entre alfabetização e letramento digital, enquanto António Nóvoa alerta para os desafios enfrentados pela profissão docente na contemporaneidade. Pierre Lévy, por sua vez, situa a cibercultura como um novo estágio cultural, influenciando a forma como o conhecimento é construído e compartilhado.

A reflexão sobre a interseção entre o avanço tecnológico e a prática pedagógica

torna-se essencial para aprimorar a preparação dos educadores, garantindo que estejam aptos não apenas a utilizar as ferramentas digitais, mas também a compreender suas implicações socioculturais e pedagógicas. O reconhecimento da cibercultura como um fator determinante na construção do conhecimento e na transformação do processo educativo oferece um ponto de partida valioso para a redefinição dos currículos de formação docente e para a implementação de estratégias mais abrangentes e críticas no preparo dos educadores para o contexto em constante evolução da cibercultura.

Adaptação à Transformação Tecnológica

Kenski (2003) destaca a importância de compreender como as tecnologias moldam as organizações sociais e, por conseguinte, os processos de aprendizagem. Ela ressalta que a transição para novas tecnologias implica em uma adaptação profunda por parte da sociedade (KENSKI, 2003, p.2). Um exemplo concreto que a autora aponta é a substituição dos cocheiros por motoristas de táxi, demonstrando como a inovação tecnológica reconfigura não apenas profissões, mas também a dinâmica das interações sociais. Este fenômeno não apenas altera as práticas laborais, mas também desencadeia transformações nos modos de vida, relações sociais e construção do conhecimento. Essas mudanças fundamentais nas estruturas sociais e nas práticas cotidianas destacam a relevância de compreender a influência das tecnologias digitais não somente como ferramentas isoladas, mas como agentes potentes de transformação cultural, capazes de remodelar os pilares fundamentais sobre os quais a sociedade se apoia, incluindo os processos educacionais e a formação docente.

Desta forma, a autora enfatiza que a apropriação das tecnologias deve ser encarada como um processo contínuo e necessário de aprendizado. A capacidade de compreender, utilizar e adaptar-se às novas ferramentas tecnológicas é essencial para a participação plena na sociedade contemporânea. Por isso, a formação de professores deve estar alinhada com esse contexto de constante evolução tecnológica, preparando os futuros educadores para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades proporcionadas pela cibercultura.

Muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. (KENSKI, 2003, p.5)

Ao considerar as palavras da autora, fica evidente que a formação de professores não pode se limitar ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas a compreensão de todo o potencial que a mesma pode trazer para os processos educativos. A autora ressalta a importância da competência do professor no uso das tecnologias no contexto educacional. Destacar a sensibilidade e a compreensão detalhada dos recursos tecnológicos torna-se crucial para evitar não apenas a subutilização dessas ferramentas, mas também o seu mau uso, que pode resultar na desvalorização do potencial pedagógico das tecnologias digitais. Enfatiza-se a necessidade de os educadores adquirirem um conhecimento aprofundado sobre os suportes tecnológicos disponíveis e suas possíveis aplicações em atividades educacionais. A habilidade de integrar adequadamente esses recursos em projetos pedagógicos é fundamental não apenas para maximizar sua eficácia, mas também para preservar a credibilidade do uso das tecnologias no ambiente de aprendizagem. Isso implica não somente conhecer as funcionalidades técnicas, mas também compreender como essas ferramentas podem ser alinhadas de forma coerente com os objetivos educacionais, otimizando, assim, a experiência de aprendizado dos alunos. Portanto, a citação destaca a necessidade premente de os educadores se apropriarem do conhecimento especializado em tecnologias educacionais, a fim de promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no ambiente escolar contemporâneo

Assim sendo, Kesnki 2003, aponta que:

Por meio das formas síncronas e assíncronas de comunicação, as pessoas definem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens individualizadas. A flexibilidade da navegação no ambiente virtual dá oportunidade para a diversificação e personalização dos caminhos e a articulação entre saberes formais e não formais. (KENSKI, 2003, p.8)

Essa perspectiva ressalta a transformação significativa proporcionada pelo ambiente virtual no acesso à informação e no processo de aprendizagem. Ao mencionar as formas síncronas e assíncronas de comunicação, a autora ressalta como as pessoas têm a possibilidade de direcionar seu próprio percurso de aprendizagem, afastando-se dos modelos massivos de ensino tradicionais. Essa autonomia proporcionada pelas tecnologias permite que os indivíduos personalizem sua jornada de aprendizado, adaptando-a às suas necessidades, interesses e ritmos pessoais. A flexibilidade oferecida pelo ambiente virtual não só possibilita a diversificação dos métodos de aprendizagem, mas também a integração entre conhecimentos formais e não formais. Essa articulação entre diferentes formas de conhecimento cria um cenário propício para uma abordagem mais abrangente e holística no processo de educação, permitindo que os aprendizes construam saberes de maneira mais contextualizada e conectada com suas realidades. Portanto, a autora evidencia a importância do ambiente virtual como um espaço que possibilita aprendizagens individualizadas, flexíveis e interconectadas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e adaptável ao processo educacional contemporâneo.

Em suma, a adaptação à transformação tecnológica na formação de professores ressalta a urgência de repensar a preparação dos educadores diante do cenário dinâmico da tecnologia na educação. A compreensão da importância de uma atualização constante e especializada por parte dos professores ganha destaque, principalmente ao considerar os possíveis impactos negativos do uso inadequado das ferramentas tecnológicas no ambiente educacional. Além disso, a ênfase na flexibilidade oferecida pelo ambiente virtual para promover aprendizagens individualizadas reforça a necessidade de os educadores estarem preparados para oferecer experiências educacionais adaptativas e personalizadas aos alunos. Portanto, é evidente a importância da competência tecnológica dos professores, mas também destaca a necessidade de uma formação continuada que promova uma compreensão crítica e contextualizada das tecnologias, capacitando os educadores a integrá-las de forma eficaz e significativa no ambiente educacional em constante evolução.

Desafios e Tensões na Formação de Professores: políticas de desprofissionalização e desvalorização; currículos e metodologias; individualidade.

Nóvoa 2017, oferece uma análise crítica da formação de professores na contemporaneidade, destacando os desafios e tensões que permeiam esse campo. Ele observa que, apesar dos avanços significativos na formação docente, a profissão enfrenta uma série de desafios decorrentes de políticas de desprofissionalização e desvalorização (NÓVOA, 2017, p.1109). Essas políticas incluem, por exemplo, a imposição de critérios de eficiência e prestação de contas que desvalorizam outras dimensões da profissionalidade docente.

Neste contexto, o autor destaca a importância de reconhecer a existência de um problema na formação de professores. Para ele, simplesmente argumentar que as estruturas atuais são adequadas e que a única questão é a falta de apoio ou recursos não é suficiente. É crucial reconhecer a necessidade de uma transformação no campo da formação docente (NÓVOA, 2017, p.1111). Essa transformação envolve repensar não apenas os currículos e metodologias, mas também a relação entre a formação universitária e a prática profissional.

Outrossim, Nóvoa (2017), enfatiza a importância de reconstruir os laços entre a universidade e a profissão docente. Ele observa que a universitarização da formação de professores trouxe benefícios acadêmicos e científicos, mas também resultou em uma desconexão com a prática profissional que caracterizava as antigas escolas normais (NÓVOA, 2017, p.1112). Portanto, a formação de professores deve buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática, integrando de forma eficaz a formação acadêmica com a realidade da sala de aula.

A formação de professores é um campo dinâmico e complexo, que exige uma abordagem personalizada para cada indivíduo que escolhe trilhar esse caminho. Cada educador traz consigo uma singularidade que se traduz em sua maneira única de ser professor, uma composição pedagógica moldada por experiências, valores e habilidades. Nesse contexto, Nóvoa 2017, sublinha:

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou ação sensata ou outros nomes. (NÓVOA, 2017, p.1125)

Ao afirmar que não há dois professores iguais, Nóvoa ressalta a riqueza da diversidade na prática docente. Essa afirmação reconhece que a arte de ensinar é permeada pela individualidade de cada educador, que traz consigo um conjunto único de experiências, perspectivas e abordagens. A ideia de "composição pedagógica" sugere que cada professor é um artista na sala de aula, combinando elementos distintos para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor. Além disso, ao mencionar o "tato pedagógico" e a "ação sensata", o autor destaca a importância do conhecimento prático e intuitivo que os professores desenvolvem ao longo de suas carreiras. Essa sabedoria prática é essencial para lidar com as complexidades e desafios do ambiente educacional.

Portanto, a reflexão de Nóvoa ressoa como um chamado para valorizar e nutrir a individualidade de cada professor, reconhecendo que é essa diversidade que enriquece o campo da educação.

Sendo assim, a reflexão de Nóvoa sobre os desafios e tensões na formação de professores oferece uma perspectiva profunda e abrangente das complexidades enfrentadas pelo campo educacional contemporâneo. Seus apontamentos enfatizam não apenas a necessidade de uma transformação estrutural na formação docente, mas também a urgência de valorizar a singularidade de cada professor e reconhecer a diversidade como um ativo enriquecedor na educação. Ao ressaltar a importância de reconstruir os laços entre a teoria e a prática, destaca-se a relevância de uma formação integrada e contextualizada, capaz de preparar os educadores para os desafios complexos do ambiente educacional. Além disso, a cibercultura emerge como um terreno desafiador que exige dos educadores não apenas competências técnicas, mas também um letramento digital aprimorado para explorar as potencialidades e navegar criticamente nesse ambiente. Neste contexto, os apontamentos instigam uma chamada à ação, enfatizando a necessidade de uma formação adaptativa, dinâmica e integrada, capaz de enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades proporcionadas pela era digital na educação.

Letramento Digital na Formação de Professores

Silva (2012), traz uma perspectiva crucial para a formação de professores na era da cibercultura ao enfatizar a diferença entre alfabetização digital e letramento digital. Ela destaca que, muitas vezes, a formação de professores se concentra apenas na alfabetização digital, ou seja, no treinamento técnico para o uso de hardware e software, sem explorar de forma crítica o letramento digital (SILVA, 2012, p. 2). O letramento digital envolve habilidades mais complexas, como a capacidade de interagir de forma eficaz em ambientes digitais, selecionar e utilizar ferramentas disponíveis, e refletir criticamente sobre o uso das tecnologias na prática educativa.

A autora frisa que o letramento digital não pode ser desvinculado da alfabetização tradicional, uma vez que ambas se entrelaçam e se complementam no processo educativo (SILVA, 2012, p. 2). Enquanto a alfabetização digital foca no domínio das ferramentas tecnológicas em si, o letramento digital transcende essa habilidade técnica, abrangendo a capacidade de utilizar essas ferramentas de forma reflexiva e crítica em uma variedade de contextos. Ele não se restringe apenas à manipulação de dispositivos ou softwares, mas sim à compreensão dos impactos sociais, culturais e éticos do uso dessas tecnologias. O letramento digital também inclui a habilidade de avaliar informações online, discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis, além de participar ativamente na criação e compartilhamento de conteúdo digital de forma responsável. Dessa forma, o letramento digital transcende a mera habilidade técnica, capacitando os indivíduos a serem participantes críticos e conscientes no mundo digital em constante evolução.

Letramento digital só se desenvolverá se a pessoa tiver boa base de alfabetização desse ambiente. Não é possível falar em um sem ter em mente o outro. Não é possível apenas alfabetizar, sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais que envolvam as ferramentas da Web 2.0. E mais, para que o letramento seja pleno, é preciso que se reflita criticamente acerca do que utilizar, como e por que no fazer docente. (SILVA, 2012, p. 4)

A afirmação destaca a interdependência entre alfabetização e letramento digital,

enfatizando que o desenvolvimento do letramento digital requer uma sólida base de alfabetização nesse ambiente tecnológico. Essa conexão intrínseca entre os dois conceitos é crucial para que os indivíduos possam não apenas compreender as ferramentas tecnológicas, mas também utilizá-las de maneira significativa e contextualizada. Realça a importância da reflexão crítica no contexto do fazer docente. Isso implica questionar não apenas o "como" utilizar a tecnologia, mas também o "por que" e "o quê". Ou seja, não se trata apenas de adotar tecnologias por sua novidade ou popularidade, mas de considerar como elas podem efetivamente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2012) salienta, a necessidade de uma abordagem integral para o letramento digital, que envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica e reflexiva do papel da tecnologia na sociedade e na educação. Essa abordagem contribui para formar cidadãos digitalmente competentes, capazes de utilizar a tecnologia de forma informada e ética em diferentes contextos.

Neste sentido, autora também destaca a importância de considerar em qual estágio do continuum de letramento digital o professor se encontra. Ela identifica estágios como o iletrado eletrônico, o semiletrado eletrônico e o letrado eletrônico, indicando que a formação de professores deve incluir espaços para atenuar o impacto inicial daqueles que têm menor familiaridade com as novas tecnologias (SILVA, 2012, p. 5). Segundo Silva 2012:

E, por fim, por que ensinar, para que não se caia na armadilha do tecnicismo, que é ensinar apenas a técnica, mostrar o uso das ferramentas disponíveis, mas sem a reflexão necessária à prática docente. Em resumo, concordamos com o pensamento freireano de que não há como nos satisfazer com uma inteligência tecnicista da prática educativa (FREIRE, 2000: 87). Para este grande educador, a alfabetização deve ser entendida como um ato criador onde os alfabetizados devem parecer como sujeitos. (SILVA, 2012, p. 9)

A reflexão ressoa como um chamado fundamental para repensar a prática docente em um contexto digital. Ao questionar não apenas o "como" ensinar, mas também o "por que" ensinar, a autora destaca a necessidade de transcender o mero tecnicismo no uso da tecnologia na educação. A armadilha do tecnicismo reside na

simplificação do ensino, reduzindo-o à mera transmissão de técnicas e habilidades, sem a reflexão crítica e a compreensão mais profunda do impacto pedagógico.

Ao evocar o pensamento de Paulo Freire, Silva destaca a importância de uma abordagem educativa que habilite os alunos a se tornarem sujeitos ativos e criativos de seu próprio processo de aprendizado. A alfabetização, nesse contexto, é vista não como um ato passivo de receber informações, mas como um ato criador, um processo dinâmico de construção de conhecimento.

Portanto, salta aos olhos a necessidade premente de uma abordagem educacional que integre de forma harmoniosa a tecnologia, a reflexão crítica e a promoção da autoria dos alunos. Essa perspectiva vai além do mero uso técnico das ferramentas disponíveis e busca empoderar os alunos como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizado. Ao adotar essa abordagem, os educadores têm a oportunidade de transformar a sala de aula em um espaço de criação, colaboração e emancipação, em linha com os ideais pedagógicos de Paulo Freire.

A articulação entre tecnologia, reflexão crítica e o estímulo à autoria dos alunos representa um avanço significativo no cenário educacional atual. Essa abordagem alinha-se perfeitamente aos princípios pedagógicos de Pierre Lévy, que reconhecer que a cibercultura é um território marcado pela multiplicidade de perspectivas e pela participação ativa na construção e compartilhamento de saberes. Portanto, a formação de professores deve ser moldada para prepará-los como mediadores nesse ambiente digital, estimulando a colaboração e a construção coletiva de conhecimento, transformando a sala de aula em um espaço de criatividade, cooperação e emancipação.

O professor da atualidade necessita sempre estar a procura de formação, a qual está articulada com a realidade que enfrentam e vivenciam em sala aula, ou seja, a do aluno, tornando o espaço escolar em um ambiente mais significativo, tanto quanto para o crescimento do professor quanto para o aluno.

“[...] Assim o professor precisa estar preparado para realizar junto com os alunos, descobrir compreender interagir e contribuir para a modificar o mundo que nos cerca”. (SAMPAIO, 1999, p. 11).

Percebe-se que passa ser uma troca de conhecimento entre ambos, e que o professor também consegue aprender com a realidade dos alunos, tendo então a relação professor e aluno, relação essa que tantos querem adquirir para uma melhor compreensão e concentração dos alunos.

Segundo Nóvoa (1992, p. 22),

[...] o espaço pertinente da formação continua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Freire (1997) defende a ideia de que ao professor faz-se necessário uma formação sólida, e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo.

Como cita Libâneo (2001, p.189),

[...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Envolver a realidade do aluno não é experiência fácil. Porém buscar evidenciar com o meio social e cultural, onde o aluno está inserido, evidenciando tais rotinas, onde o aluno se identifica com o seu dia a dia, o mesmo tente a se prender mais nas aulas.

A Cibercultura e Transformações Sociais

Pierre Lévy emerge como um pensador central ao abordar a cibercultura e suas implicações profundas na sociedade moderna. Para Lévy, a cibercultura transcende a noção de uma simples extensão da cultura pré-existente, configurando-se como uma nova expressão cultural originada da interação entre seres humanos e as tecnologias digitais (LÉVY, 1999, p.17). Sua visão destaca a cibercultura como um estágio evolutivo

único, impulsionado pela globalização e interconexão proporcionadas pela internet. Mais do que um meio de comunicação, a cibercultura é um espaço multifacetado caracterizado pela diversidade de perspectivas, pela participação ativa na produção e compartilhamento de conhecimento, e pela capacidade de construção coletiva de saberes.

A visão de Lévy ressalta que a cibercultura representa um ambiente fértil para a colaboração e a cocriação de conhecimento. Nesse contexto, a formação de professores assume um papel crucial, exigindo que os educadores sejam preparados para atuar como facilitadores e mediadores nesse universo digital dinâmico. Eles devem estar aptos não apenas a dominar as ferramentas tecnológicas, mas também a orientar os alunos para uma participação ativa e crítica nesse espaço de construção coletiva do saber. A formação docente, portanto, deve capacitar os educadores a cultivar habilidades de orientação, incentivar a colaboração entre os alunos e estimular a criação conjunta de conteúdos educacionais relevantes e significativos.

Além disso, a perspectiva de Lévy ressalta que a cibercultura reforça a ideia de que o conhecimento é construído de forma colaborativa e distribuída. Os professores precisam ser orientados para compreender e valorizar essa dinâmica, incentivando não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a sua produção em conjunto. A formação pedagógica deve, assim, adaptar-se para promover uma cultura educacional que abrace a diversidade de pontos de vista, estimule o diálogo e a troca de saberes, preparando os educadores para desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade participativa, crítica e colaborativa na cibercultura.

O autor destaca:

Se nos interessarmos sobretudo por seu significado para os homens, parece que, como sugeri anteriormente, o digital, fluido, em constante mutação, seja desprovido de qualquer essência estável. Mas, justamente, a velocidade de transformação é em si mesma uma constante - paradoxal - da cibercultura. (LEVY, 199, p. 27)

Quando o autor discorre sobre a natureza da cibercultura traz à tona uma característica fundamental: a sua fluidez e constante mutação. Conforme sugerido

anteriormente, o digital se apresenta como um ambiente em constante transformação, desprovido de uma essência estável. No entanto, é justamente essa velocidade incessante de mudança que emerge como uma constante paradoxal dentro da cibercultura. Essa dinâmica acelerada, marcada pela rápida evolução das tecnologias e das formas de interação digital, molda profundamente a maneira como os seres humanos se relacionam com o ambiente digital e entre si. Essa constante mutação, longe de ser uma limitação, é uma das características distintivas e desafiadoras da cibercultura, exigindo uma abordagem flexível e adaptativa para compreendê-la em toda a sua complexidade.

A existência do ciberespaço como um meio para a inteligência coletiva é uma das premissas cruciais para o progresso contínuo dessa mesma inteligência. Ao longo da história da cibercultura, é evidente o papel significativo desempenhado por esse processo de retroalimentação positiva, no qual a revolução das redes digitais se auto-sustenta. Trata-se de um fenômeno de natureza complexa e ambivalente (LEVY, 1999, p. 29). Do ponto de vista do autor, o ciberespaço serve como ambiente digital e interconectado, não apenas proporciona o suporte necessário para a manifestação da inteligência coletiva, mas também se configura como uma das condições primordiais para o seu desenvolvimento contínuo. Ao longo da trajetória da cibercultura, observa-se claramente o processo de retroalimentação positiva, no qual a evolução das redes digitais é sustentada pela própria dinâmica e interação dos agentes nesse espaço virtual.

No entanto, Lévy reforça que esse fenômeno é complexo e apresenta uma dualidade intrínseca, o que sugere que o papel do ciberespaço na promoção da inteligência coletiva é tanto desafiador quanto essencial para o progresso da sociedade digital. Deste modo, compreender a interconexão entre o ciberespaço e a inteligência coletiva é crucial para uma análise aprofundada da cibercultura e das transformações socioculturais impulsionadas pela revolução digital.

Além disso, Lévy (1999) salienta que a cibercultura demanda uma abordagem distinta em relação ao processo educativo, remodelando o papel do professor para atuar como um facilitador no desenvolvimento do conhecimento pelos alunos. Nessa nova

dinâmica, os educadores desempenham um papel crucial ao instigar a curiosidade, fomentar a criatividade e promover a autonomia dos estudantes, encorajando-os a explorar e interagir de maneira crítica com as tecnologias digitais. Este enfoque mais participativo e orientado ao aluno torna-se fundamental para o engajamento ativo dos aprendizes na construção do saber em um contexto de constante transformação tecnológica.

As reflexões de Pierre Lévy trazem à tona uma compreensão mais ampla sobre a formação de professores na era da cibercultura, indo além do mero domínio técnico das ferramentas digitais. É evidente que essa formação vai muito além da capacidade de utilizar recursos tecnológicos; requer, na verdade, um mergulho profundo na compreensão das profundas mudanças sociais e culturais que são impulsionadas pela tecnologia digital. Nesse sentido, os educadores devem estar preparados não apenas para ensinar o uso das tecnologias, mas principalmente para atuar como mediadores nesse ambiente digital em constante transformação.

A figura do professor transcende o papel de mero transmissor de conhecimento, assumindo o papel de facilitador do aprendizado e incentivador da participação ativa dos alunos. Esse novo paradigma requer que os educadores estejam aptos a promover a colaboração entre os estudantes, fomentando a construção coletiva do saber. Mais do que simplesmente oferecer informações, os professores precisam estimular a capacidade dos alunos de analisar criticamente o vasto e diversificado universo digital, orientando-os para a identificação e compreensão de fontes confiáveis, a avaliação reflexiva de conteúdos e a produção responsável de conhecimento.

Assim, a formação dos professores na era da cibercultura deve direcionar-se não apenas para o uso técnico das ferramentas digitais, mas também para a capacidade de compreender e navegar nas transformações culturais e sociais proporcionadas por essas tecnologias. Dessa forma, os educadores se tornam agentes não apenas de transmissão de informações, mas também de incentivo à autonomia dos alunos, preparando-os para um mundo em constante evolução digital, onde a habilidade de aprender, desaprender e reaprender torna-se uma competência essencial para o sucesso na sociedade

contemporânea.

Considerações finais

A formação de professores na era da cibercultura emerge como um processo complexo e multifacetado, que exige uma abordagem holística e atualizada para a realidade digital. A contribuição de renomados teóricos como Vani Moreira Kenski, António Nóvoa, Solimar Patriota Silva e Pierre Lévy destaca a necessidade de compreender não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também as implicações profundas das transformações socioculturais impulsionadas pela tecnologia.

Observou-se a importância da adaptação à transformação tecnológica, ressaltando que a apropriação das tecnologias é um processo contínuo de aprendizado. Nesse contexto, a formação de professores deve ir além do aspecto técnico e promover uma compreensão aprofundada das implicações da cibercultura na prática educativa. Além disso compreende-se os desafios e tensões enfrentados pela profissão docente na contemporaneidade, sublinhando a necessidade de reconstruir os laços entre a universidade e a prática profissional.

Destacou-se a distinção entre alfabetização e letramento digital, enfatizando que a formação de professores não pode se limitar ao domínio técnico das ferramentas digitais. Sendo assim, crucial promover uma compreensão crítica e reflexiva do papel da tecnologia na sociedade e na educação. A interdependência entre alfabetização e letramento digital é essencial para o desenvolvimento pleno do letramento digital, preparando os indivíduos para utilizar as tecnologias de forma significativa e contextualizada.

Situou-se a cibercultura como um novo estágio cultural, marcado pela interconexão global proporcionada pela internet e pelas tecnologias digitais. Destacando a importância da multiplicidade de pontos de vista e da participação ativa na construção e compartilhamento do conhecimento. A formação de professores deve prepará-los para atuar como mediadores nesse ambiente digital, promovendo a colaboração e a construção coletiva do saber. Em suma, a formação de professores na era da cibercultura

representa um imperativo para uma educação contemporânea e eficaz, capaz de capacitar os educadores a enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais permeada pela tecnologia.

Neste contexto de constante evolução tecnológica e transformações culturais impulsionadas pela cibercultura, a formação de professores emerge como um elemento crucial para a construção de uma educação alinhada com as demandas contemporâneas. A integração sensata da tecnologia no processo educativo não apenas amplia as possibilidades de aprendizado, mas também prepara os educadores para serem mediadores eficazes nesse ambiente digital em mutação. A compreensão aprofundada das implicações da cibercultura, aliada à capacidade de promover a reflexão crítica e a autonomia dos alunos, são pilares fundamentais na preparação dos professores para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades oferecidas pelo cenário educacional atual. Dessa forma, a formação de professores e a cultura digital se entrelaçam de maneira indissociável, criando uma base sólida para uma educação dinâmica, inclusiva e preparada para o futuro.

Consequentemente então, diante da realidade escolar contemporânea, marcada pela constante evolução tecnológica e as influências da cibercultura, a formação do professor se torna uma necessidade premente. A integração sensata da tecnologia no processo educativo não apenas amplia as possibilidades de aprendizado, mas também prepara os educadores para serem mediadores eficazes nesse ambiente digital em constante mutação. Dessa forma, a formação de professores hoje deve ser abrangente, adaptada à realidade digital e capaz de enfrentar os desafios e explorar as oportunidades oferecidas pelo cenário educacional atual.

Pode-se destacar a importância da formação de professores, a qual vai desde a sua formação inicial, até a continuada, visto que os mesmos devem estar sempre em um processo de atualização ou até mesmo estar sempre em busca de novos conceitos e métodos para poder aprimorar suas aulas. Ainda cabe elucidar a importância que a utilização das tecnologias tem durante o processo de ensino e aprendizagem, e muitas

vezes os professores não a utilizam, pelo fato de que os mesmos não tiveram contato com as tecnologias durante o seu processo de formação.

Ressalta-se também que a formação dos professores é de grande importância, e um tanto que indispensável, já que nos encontramos em pleno século XXI, e com as tecnologias em destaque, se torna quase que um requisito a sua inserção no cotidiano escolar dos alunos e também dos professores, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada.

Referências

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**: In os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

SILVA, Solimar Patriota, **Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar?** Hipertextus Revista Digital (www.hipertextus.net), n.8, Jun. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>. Acesso em: 15 abr 2024.

REFLEXÕES SOBRE PALIATIVIDADE: PERSPECTIVAS CONJUNTAS ENTRE OS QUE SOFREM E OS QUE CUIDAM

REFLECTIONS ON PALLIATIVE CARE: JOINT PERSPECTIVES BETWEEN THOSE WHO SUFFER AND THOSE WHO CARE

Mônica Strege Médici²⁰
Evandro da Fonseca Almeida²¹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo colaborativo entre um profissional médico especializado em Saúde da Família e Comunidade e uma doutoranda em Educação, vivendo com neoplasia, explora os cuidados paliativos como essenciais na medicina contemporânea. A pesquisa combina revisão bibliográfica com reflexões pessoais e profissionais, examinando a perspectiva dos que enfrentam doenças incuráveis e dos profissionais de saúde. Discute-se a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e humanizada nos cuidados paliativos, contextualizando políticas públicas brasileiras. Conclui-se com sugestões para futuras pesquisas e práticas, enfatizando a importância de uma visão abrangente sobre o cuidado em saúde.

Palavras-chave: Cuidados paliativos. Medicina. Educação.

Abstract

This collaborative study between a Family and Community Health specialist and a doctoral student in Education, living with neoplasia, explores palliative care as essential in contemporary medicine. The research combines literature review with personal and professional reflections, examining the perspective of those facing incurable diseases and healthcare professionals. It discusses the need for a more inclusive and humanized approach to palliative care, contextualizing Brazilian public policies. The study concludes with suggestions for future research and practices, emphasizing the importance of a comprehensive view on healthcare.

Keywords: Palliative care. Medicine. Education.

Introdução

Os cuidados paliativos (ou CPs) representam uma abordagem essencial na medicina moderna, oferecendo alívio e qualidade de vida para pessoas que enfrentam doenças incuráveis. Este trabalho é fruto da colaboração entre um profissional médico com especialização em Saúde da Família e Comunidade e uma doutoranda em Educação, que

²⁰ Doutoranda em Educação (URI / Frederico Westphalen-RS). Professora de Biologia em Vila Rica/ MT. E-mail: a105656@uri.edu.br

²¹ Mestrando em Educação (URI / Frederico Westphalen-RS). Médico de Família e Comunidade em Santiago/RS. E-mail: evandro.almeida1981@gmail.com

vive com uma doença neoplásica. Juntos, refletimos sobre as experiências de cuidar e vivenciar a doença, promovendo uma revisão bibliográfica para construir novas formas de pensar o cuidado paliativo.

Convém destacar que alguns termos foram reinterpretados em busca de um contexto desconstrucionista, promovendo um debate mais inclusivo e igualitário de saberes. Assim, evitamos, por exemplo, o termo "paciente", que deriva de "patients" em latim e carrega a conotação de "aquele que sofre" (Rezende & Bianchet, 2014, p. 271). Optamos por termos que valorizem a dignidade e a complexidade das pessoas envolvidas, como "aqueles que cuidam" e "aqueles que vivenciam a doença", dentre outras considerações que serão demonstradas ao longo do texto.

Este trabalho, iniciado na disciplina de Educação e Saúde do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen, propõe uma discussão sobre a problemática dos cuidados paliativos. Ele combina o olhar da pessoa que vivencia a doença com o do profissional médico, contextualizando as políticas públicas brasileiras recentes nessa área.

Nossa metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica e análise documental sobre o tema, com reflexões críticas a partir das experiências pessoais e profissionais dos autores. Incluímos o estudo de artigos científicos, livros e documentos oficiais relevantes sobre cuidados paliativos, saúde pública e políticas de saúde. As experiências pessoais e profissionais dos autores direcionam e enriquecem o debate, proporcionando uma perspectiva única sobre o tema. Dessa forma, abordaremos em primeiro lugar a perspectiva daqueles que vivenciam a terminalidade. Este segmento tratará das experiências, desafios e percepções das pessoas que enfrentam doenças incuráveis, destacando a importância de um cuidado que respeite sua dignidade e individualidade. Em seguida, discutiremos os cuidados paliativos do ponto de vista dos(as) profissionais de saúde. Exploraremos algumas práticas e filosofias, bem como algumas das políticas públicas que orientam essa abordagem no Brasil. Na última seção, apresentaremos nossas conclusões e sugestões para futuras pesquisas e práticas em

cuidados paliativos, enfatizando a necessidade de uma abordagem inclusiva e centrada na pessoa. Ao longo deste trabalho, pretendemos fornecer uma visão abrangente e crítica sobre os cuidados paliativos, contribuindo para o debate acadêmico e para o aprimoramento da prática profissional nessa área essencial da saúde.

Do ponto de vista daqueles que vivenciam a terminalidade

Do olhar daqueles que vivenciam a terminalidade, é crucial destacar que enfrentam dores e sofrimentos intensos, muitas vezes encontrando dificuldades para expressar ou interpretar suas emoções, e frequentemente buscando novas formas solitárias de lidar com doenças graves. Esse conhecimento empírico pode oferecer novas perspectivas sobre as doenças, como Alves (2000) ilustra:

“Há jeitos de estar doente, de acordo com os jeitos da doença. Algumas doenças são visitas: chegam sem avisar, perturbam a paz da casa e se vão. É o caso de uma perna quebrada, de uma apendicite, de um resfriado, de um sarampo. Passado o tempo certo, a doença arruma a mala e diz adeus. E tudo volta a ser como sempre foi. Outras doenças vêm para ficar. E é inútil reclamar. Se vêm para ficar, é preciso fazer com elas o que a gente faria caso alguém se mudasse definitivamente para nossa casa: arrumar as coisas da melhor maneira possível para que a convivência não seja dolorosa.” (Alves, 2000, p.80).

A abordagem sensível de Alves destaca o tema do adoecimento, muitas vezes evitado pela sociedade. Ele nos convida a refletir sobre a diversidade de manifestações das doenças e as transformações que podem provocar na vida de cada indivíduo. Sua perspectiva poética nos encoraja a buscar entendimento, sabedoria e resignação diante desse desafio, proporcionando um novo olhar sobre a vida e a morte.

Mesmo com avanços sociais, como os posicionamentos da Igreja Católica no Catecismo, que reafirma a dignidade dos moribundos ao exigir cuidados intensivos para alívio da dor e do sofrimento inevitáveis (Vaticano, 2024, § 2279), e as diretrizes da Resolução nº 1.805/2006 do Conselho Federal de Medicina sobre ortotanásia e cuidados terminais, persiste uma lacuna significativa. A obsessão da sociedade pela juventude e vida longa, refletida nas redes sociais ou em publicidades de moda, cosméticos e saúde,

muitas vezes marginaliza aqueles incapazes de expressar suas dores. Muitas vezes, os que são versados(as)/experenciados(as) na área podem compreender e dar voz a esses sofrimentos, muitas vezes de maneira tardia.

Essa falta de entendimento sobre o adoecimento frequentemente associa a morte a um sofrimento profundo, perpetuando a ideia de um abismo intransponível para quem enfrenta doenças graves. Contudo, o adoecimento, assim como a vida, é um caminho incerto. Algumas doenças avançam, impondo limitações que demandam cuidados, mas isso não define a pessoa. Ninguém é apenas uma doença; cada indivíduo é uma biografia completa, com suas vivências, preferências, temores, laços familiares e profissionais únicos. Ignorar esses aspectos e focar apenas na doença é um equívoco. Apesar de doenças incuráveis, sempre há uma pessoa merecendo cuidado e respeito. Em consonância, Scharamm (2009) distingue-nos a dor de sofrimento, explicando que ambos podem coexistir no mesmo corpo, mas têm origens e necessidades de tratamento distintas. Essa compreensão é crucial para os(as) profissionais de saúde, que devem estar preparados para entender e atender cada pessoa que necessita de cuidados em suas dimensões mais profundas.

Portanto, é essencial abordar o sofrimento de cada indivíduo com respeito e compreensão de sua trajetória de vida. Investimentos em medicamentos, equipamentos e pesquisa devem ser acompanhados por um compromisso igualmente vigoroso com a humanização do cuidado. Ninguém deve ser reduzido a um diagnóstico ou a um estado de saúde; cada ser humano é uma história única e complexa, merecedora de dignidade e compaixão. Mendes (2017, p. 71) nos coloca que "a memória da vida abre caminhos para a transcendência da existência". Assim, mesmo diante de doenças avançadas, há sempre muito a ser feito em prol da existência dessa pessoa. Cuidar desses indivíduos é oferecer dignidade em meio à adversidade, uma das maiores proações da experiência humana.

Dessa maneira, tanto os cuidados paliativos quanto o ato de "paliar" são fundamentais para nós diante das limitações da ciência moderna, que ainda não superou a morte e provavelmente não o fará por muito tempo. Apesar dos avanços, algumas doenças persistem, e os cuidados paliativos são essenciais para promover o

bem-estar e garantir qualidade de vida até o fim, dignificando a jornada humana.

Nesse contexto, é fundamental que a ciência se abra para ouvir as vozes daqueles que sofrem, permitindo que compartilhem suas dores e aprendizados com a doença. Essa contribuição enriquece o conhecimento adquirido por outras formas, oferecendo insights valiosos sobre o enfrentamento das doenças. Infelizmente, a resistência a essa abertura ainda é evidente - como uma dos autores (portadora de neoplasia com metástase) pode vivenciar. Nessa experiência, houveram dificuldades na apresentação de seus dados de doutoramento em educação em um congresso voltado exclusivamente a profissionais de saúde: um evento de cuidados paliativos.

A demonstração de fechamento às experiências de vida, como se apenas médicos fossem detentores do saber, não só marginaliza aqueles que vivenciam a doença, mas também empobrece o debate e o desenvolvimento de práticas mais humanizadas e eficazes em cuidados paliativos. A ciência deve reconhecer e valorizar a sabedoria que emerge de outras experiências vividas, integrando-as ao conhecimento acadêmico e profissional para uma abordagem mais completa e compassiva da saúde e do cuidado.

Do ponto de vista daqueles que cuidam

Segundo dados do IBGE, o Censo de 2022 revelou um aumento de 57,4% no número de pessoas com 65 anos ou mais no Brasil ao longo de 12 anos. Em 2022, a população idosa representava 80 idosos para cada 100 crianças de 0 a 14 anos, indicando um índice de envelhecimento significativo comparado a 2010, quando o índice era de 44,8 (IBGE, 2023), assim, também ocorreu o aumento da prevalência de doenças ameaçadoras da vida como o câncer e de outras doenças crônicas. Nessa conjuntura, presenciamos avanços tecnológicos alcançados principalmente a partir da segunda metade do século XX, associados ao desenvolvimento da terapêutica, os quais fizeram com que muitas doenças mortais se transformassem em doenças crônicas, prolongando a longevidade dos portadores dessas condições. No entanto, a morte continua sendo uma certeza, ameaçando o ideal de cura e preservação da vida para o qual os profissionais da saúde são treinados.

No contexto etimológico, a palavra "paliatividade" vem do termo latino "pallium", que significa "manto" (Rezende & Bianchet, 2014, p. 266). Paliar, portanto, significa oferecer conforto, comparável ao manto que ameniza o sofrimento imposto pelo frio em dias rigorosos. Esta analogia orienta e ressalta a essência dos cuidados paliativos: proporcionar conforto e dignidade àqueles enfrentando doenças graves e incuráveis. Embora os cuidados paliativos modernos tenham sua formalização na Inglaterra com Cicely Saunders, no final da década de 1960 (Machado, 2009, p. 13-14), sua premissa remonta a tempos imemoriais. Historicamente, a solidariedade popular para com os moribundos evoluiu com a Igreja Católica, culminando em uma abordagem baseada em premissas científicas na área da saúde.

Segundo Carvalho e Parsons (2012), "pacientes 'fora de possibilidade de cura' acumulam-se nos hospitais, recebendo invariavelmente assistência inadequada, quase sempre focada na tentativa de cura, utilizando métodos invasivos e de alta tecnologia." Nessas situações, o tratamento ofertado não contribui para a qualidade de vida esperada, levando-nos a repensar nossas práticas. Maciel (2008) afirma que a filosofia dos cuidados paliativos (CP) prioriza o cuidar acima de tudo. Essa filosofia pode ser praticada na moradia do paciente ou em hospitais gerais ou especializados em todo o país. Os CPs são recomendados para pessoas acometidas por doenças que atingem estágios considerados pela medicina como incuráveis.

Ao lidar com a existência de uma doença ameaçadora da vida, algumas medidas precisam ser tomadas para manejar seus impactos visando a qualidade de vida, não apenas a manutenção dela. Como afirma Alves (2012), "Houve um tempo em que nosso poder perante a Morte era muito pequeno. E, por isso, os homens e as mulheres dedicavam-se a ouvir a sua voz e podiam tornar-se sábios na arte de viver" (p. 65). Essa premissa não é nova, havendo relatos desde a Revolução Francesa de que tal olhar deveria nortear inclusive o novo corpo clínico que se formava. Foucault, em "O Nascimento da Clínica", pontua que a medicina mais humana dever ser diferente daquela excludente do passado (1977, p. 18). Portanto, ao considerar a finitude da vida como algo certo, ela se torna uma conselheira para o bem viver.

Mendes (2017) nos afirma que, na década de 1980, quando o Brasil vivia um momento de reconstrução no final da ditadura, a saúde priorizava a modalidade hospitalocêntrica, voltada apenas para a cura de doenças. Foi nesse contexto que chegaram ao Brasil os primeiros serviços de cuidados paliativos, começando no Rio Grande do Sul em 1983, em São Paulo em 1986, e em Santa Catarina e Paraná. Com o tempo, o movimento cresceu e alguns profissionais da medicina compreenderam que é fundamental oferecer CPs para que pacientes com doenças incuráveis tenham mais vida aos anos de vida e até mais anos de vida a uma vida. Dados do IBGE apontam que uma pessoa nascida no Brasil em 2022 tinha expectativa de viver, em média, até os 75,5 anos. A queda da esperança de vida durante a pandemia de COVID-19 está sendo revertida, e a expectativa de vida dos brasileiros volta a subir para 75 anos. O aumento da perspectiva de vida corrobora o aumento da incidência de doenças crônicas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que cerca de 36 milhões de mortes globais ocorrerão por Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), com destaque para doenças cardiovasculares, respiratórias crônicas, diabetes e câncer.

No Brasil, todas as pessoas que recebem o diagnóstico de uma doença grave têm o direito a uma equipe multidisciplinar para cuidar da dor, minimizar os efeitos colaterais dos tratamentos e garantir que sua dignidade seja preservada. No entanto, nossa realidade não é favorável. Apenas 0,3% dos pacientes que precisam de cuidados paliativos têm acesso (Arantes, 2023). Ou seja, a maioria das pessoas elegíveis para receber esses cuidados não tem acesso a eles. Ainda de acordo com Arantes (2016), o Brasil é um dos piores países para se morrer, o que sugere que não pode ser um bom lugar para viver no que tange o manejo da dor e do sofrimento. Como Cortella (2022) afirma, "a vida não pode ser mera duração, ela tem de ser uma existência em que, primeiro, haja reverência à própria vida" (p. 19).

Repensar a função da medicina é reconsiderar os princípios dos CPs que atualmente caminham na contramão da Medicina moderna. Eles não têm como foco a doença, mas sim a totalidade da vida do paciente, respeitando seu sofrimento e de seus familiares. Como o "Manual de Cuidados Paliativos" ressalta, todas as doenças, sejam

agudas ou crônicas, com ou sem possibilidade de reversão ou tratamentos curativos, trazem a necessidade de um olhar para o cuidado amplo e complexo (2012, p. 13). Essa abordagem holística respeita o indivíduo como um todo, valorizando sua mente, alma e círculo social. A abordagem dos CPs reconhece a morte como uma condição inerente à existência humana: um desafio constante para a cultura Ocidental que considera a finitude um fracasso, respaldada pelo capitalismo moderno (Mendonça, 2022). Se praticados corretamente, os cuidados paliativos oferecem inúmeros benefícios além do alívio da dor, ajudando a lidar com a fragilidade humana diante da doença.

Quando aplicados em sua totalidade, os CPs beneficiam toda a sociedade. Ao acessar um tratamento humanizado, pacientes, familiares e amigos aprendem a lidar com a doença, trazendo conforto à pessoa doente, que consegue viver com qualidade a vida como ela se apresenta. Porém, muito ainda deve ser feito. Embora a medicina moderna tenha se constituído em torno do cuidado e do conforto do outro, consideramos que a filosofia da paliatividades deve se estender a todas as categorias médicas. Devemos diminuir o sofrimento humano e aprimorar nosso trabalho em situações de terminalidade - essas leituras devem estar presentes desde a formação médica, com ênfase constante nas humanidades, na ética e na filosofia, para embasar as atitudes clínicas. Mesmo que médicos(as) sejam treinados(as) para esticar a vida humana além dos limites do tolerável, essa vivência pode trazer sofrimento se estiver vazia de sentido ou carregada de dor. Em doenças terminais, pensamos na essencialidade de que a prática clínica inclua esses princípios para proporcionar uma vida digna e significativa até o fim.

Conclusão

Este trabalho conjunto foi uma rica oportunidade para explorar diferentes pontos de vista e construir uma compreensão mais profunda sobre a paliatividades como uma área essencial no cuidado em saúde na atualidade. As experiências profissionais e pessoais relacionadas às doenças crônicas com viés de terminalidade contribuíram significativamente para essa construção.

Reconhecemos a necessidade de desconstruir algumas concepções tradicionais para obter novas leituras e interpretações, buscando uma linguagem mais inclusiva. Procuramos refletir essa abordagem ao longo deste trabalho. Termos e conceitos foram revisitados e transformados, promovendo uma compreensão mais abrangente e humana, que enriquece filosoficamente a importância de cuidar da vida de seres humanos de maneira mais respeitosa e compassiva.

Dessa forma, buscamos estabelecer novas "pontes" de trânsito de informações e conhecimentos interdisciplinares, que a pós-graduação pode proporcionar. Acreditamos que essas contribuições são valiosas para uma área tão rica e nobre dentro da medicina como os cuidados paliativos. É importante destacar que as políticas públicas vigentes são construções oriundas de leituras e interpretações passadas, e necessitam de uma constante repaginação para incluir novas ideias e conceitos emergentes. Percebemos que os cuidados paliativos ainda estão em seu início no Brasil, apesar do acúmulo de conhecimentos na área. A normativa feita pelo Conselho Federal de Medicina é um exemplo da novidade da abordagem sobre cuidados paliativos, que ainda enfrenta ideias arraigadas na sociedade, em contraste com o que o capitalismo valoriza - como a juventude promovida pela publicidade.

Nesse sentido, é fundamental trazer ao debate público a voz daqueles que sofrem. Essas vozes precisam ser ouvidas e problematizadas para o aprimoramento tanto da saúde quanto da sociedade em um sentido mais amplo. Sugerimos que pesquisas interdisciplinares continuem a ser realizadas para a obtenção de novas abordagens e aprimoramentos nessa área.

A formação de profissionais médicos generalistas deve incluir os conceitos de cuidados paliativos durante a graduação, para que todos possam ter mais ferramentas de abordagem nesse assunto, cada vez mais atual, como evidenciado pelo envelhecimento populacional destacado pelo IBGE. Proporcionar que pessoas portadoras de doenças intratáveis tenham a oportunidade de verbalizar e expressar seu aprendizado empírico pode ajudar novas gerações a enfrentar a terminalidade com mais apropriação e

conhecimento. Assim, concluímos que a construção conjunta de olhares e experiências sobre cuidados paliativos é essencial para promover um debate inclusivo e enriquecedor, contribuindo para o desenvolvimento de práticas de saúde mais humanas e eficazes.

Referências

ALVES, Rubem. A Doença. Crônica extraída do livro Sobre o tempo e a eternidade. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2000.

ARANTES, Ana Cláudia de Lima Quintana. Cuidados paliativos: Conceitos, Fundamentos e Princípios. In R. T. Carvalho, H. A. Parsons (Eds.), Manual de Cuidados Paliativos ANCP (2ªed., pp. 56-74). Academia Nacional de Cuidados Paliativos.2012. Disponível em: <https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Manual-de-cuidados-paliativos-ANCP.pdf> acesso em 15 mai de 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Agência de Notícias IBGE,[27 out. 2023]. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARVALHO, R. T.; PARSONS, H. A. (Orgs.). Manual de Cuidados Paliativos ANCP. ampliado e atual. Porto Alegre: ANCP. 2ª ed, 2012. Disponível em: https://dms.ufpel.edu.br/static/bib/manual_de_cuidados_paliativos_ancp.pdf acesso em: 16 de jun de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM nº 1.805, de 27 de novembro de 2006. Dispõe sobre a prática da ortotanásia e cuidados paliativos em pacientes terminais. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.portalmédico.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da clínica. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977. 215 p.

MACIEL, Maria Goretti Sales. Enfermaria. In: Cuidado Paliativo / Coordenação Institucional de Reinaldo Ayer de Oliveira. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.cremesp.org.br/library/modulos/publicacoes/pdf/livro_cuidado%20paliativo.pdf acesso em 02 de jun de 2024.

MACHADO, Mariana de Abreu. Cuidados Paliativos e a Construção da Identidade Médica Paliativista no Brasil. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) -

Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro.

MENDES, Ernani Costa. Cuidados paliativos e câncer: uma questão de direitos humanos, saúde e cidadania / Ernani Costa Mendes. -- 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24828> acesso em 01 de jun de 2024.

MENDONÇA, Anna Valeska Procopio de Moura. Saberes e fazeres de uma psicologia que cuida do morrer em cuidados paliativos / Anna Valeska Procopio de Moura Mendonça. - Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49868/1/Saberesfazerespsicologia_Mendonca_2022.pdf acesso em 10 de fev de 2024.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. Dicionário do Latim Essencial. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Clássica).

SCHRAMM, Fermin Roland. O uso problemático do conceito 'vida' em bioética e suas interfaces com a práxis biopolítica e os dispositivos de biopoder. Revista Bioética, v. 17, n.3, p. 377-389, 2009. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/505/506 acesso em 12 de jul de 2024.

VATICANO. Catecismo da Igreja Católica. Terceira Parte - A Vida em Cristo, Segunda Seção: Os Dez Mandamentos, Artigo 5, § 2279. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/ccc/index_po.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: NOVA CONCEPÇÃO DE PENSAR EDUCAÇÃO NA TEORIA ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA

PARADIGMAS EDUCATIVOS: NUEVA CONCEPCIÓN DEL PENSAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTRUTURALISTA Y EL POST-ESTRUTURALISTA

Marciane Manica Dos Santos Massalai²²
Rodrigo Moraes de Gusmão²³

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Os paradigmas educacionais representam as mais variadas formas de entender e abordar a educação no decorrer do tempo. Esta evolução reflete mudanças sociais, culturais e sobretudo educacionais. Nos paradigmas tradicionais, a educação estava na ênfase de transmissão de conhecimentos na forma unidirecional, com o professor sendo o detentor do saber, contudo com as decorrentes evoluções que a humanidade perpassou nos mostrou uma nova concepção de pensar a educação, sobretudo o ensino-aprendizagem que teve seu enfoque baseado na inovação pedagógica.

Palavras-Chave: Paradigmas; Educação; Humanidade; Inovação. Resúmen

Resumen

Los paradigmas educativos representan las más variadas formas de entender y abordar la educación a lo largo del tiempo. Esta evolución refleja cambios sociales, culturales y sobre todo educativos. En los paradigmas tradicionales la educación estaba enfocada a la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, siendo el docente el poseedor de los conocimientos, sin embargo, con las consiguientes evoluciones que ha experimentado la humanidad, nos ha mostrado una nueva concepción del pensamiento sobre la educación, especialmente enseñanza-aprendizaje que tuvo su enfoque basado en la innovación pedagógica.

Palabras Clave: Paradigmas; Educación; Humanidad; Innovación.

Introdução

Sabemos que ao considerar os aspectos relevantes da história e da cultura, o entendimento de construção do conhecimento e do saber se faz numa concepção de cronologia e renovação cultural. Desta forma faz-se necessário refletir sobre as crenças e valores que foram relevantes neste processo histórico.

Os novos paradigmas educacionais trazem uma abordagem mais dinâmica e flexíveis às mais variadas formas de ensino, contudo, eles buscam promover uma

²² Pedagoga/ Química. Professora da Rede Estadual do RS. marcianemassalai@hotmail.com

²³ Médico/Psiquiatra. Mestrando Mestrado em Educação URI, rodrigogusmaomestrado@gmail.com

educação mais personalizada e levando em consideração as necessidades dos discentes.

Perpassando as vertentes históricas ligadas as teorias dos conhecimentos, faz saber que ao educador, cabe fazer distinção entre paradigmas, para que se perceba as alternâncias no pensamento educacional ao longo da evolução e, da mesma forma, se perceba quais ideias são relevantes e quais são desconsideradas e em que época o são e por quê. Desta forma, uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa nos remete a identificarmos tendências ou paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem, nas ações, nos instituídos garantindo esta ou aquela configuração escolar.

Nesta perspectiva, diferencia-se o universal do particular, onde um reflete posições consideradas erradas e certas; logo, este paradigma requer que o ser que está em processo de aprendizado seja inserido na ordem do mundo e dos homens; para tanto a educação perpassa os muros familiares, levando o sujeito envolvido a seguir ordens impostas pela sociedade da época, fazendo com que estas regras sejam firmadas na sua formação cidadã. A pesquisa foi de caráter bibliográfica, incluindo uma metodologia sistemática, que envolveu a busca, seleção e análise crítica da literatura relevante sobre os paradigmas educacionais. Dessa forma, foi possível identificar e visualizar uma visão mais confortante do estado atual do tema em questão, pois, os fenômenos eram apresentados de certa forma sistêmica, objetivou-se a construção e a desconstrução sobre os paradigmas relacionados à educação. A revisão aberta ressaltou e possibilitou um maior entendimento sobre o entendimento de cada uma acerca da sua realidade, de seu contexto histórico, da síntese da visão de mundo.

Desenvolvimento

Revisitando os marcos históricos, é notório que as vertentes greco-romana e judaico-cristã injetaram nesta concepção os princípios inatos da fé, fazendo referência ao cristianismo adotado na época como fonte de verdades. Podemos afirmar estas duas tradições: a grega e a judaica, que por sua vez influenciaram as ideias de contemplação, onde o contexto metafísico delineava as ideias aristocrática de Sócrates e Platão, pois, a

filosofia da educação ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação de identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

A nova ideia de pensamento-educação busca integrar abordagens mais inclusivas e personalizadas, levando em consideração as diferenças individuais dos alunos e promovendo uma educação mais humanizada e centrada no desenvolvimento integral. Isso envolve repensar a avaliação, os métodos de ensino e a relação entre escola e sociedade, também na nova concepção também considera o uso de tecnologias como ferramentas facilitadoras do processo educativo, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento e estimulando a inovação pedagógica.

A literatura sobre os paradigmas educacionais mostra-se muito rica e diversificada, pois, segundo Paulo Freire um dos mais influentes educadores do século XX, a importância de superar o paradigma tradicional de educação, no qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, em favor de um modelo mais libertador e participativo, onde “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” Freire (2005). Essa frase demonstra a importância da evolução pedagógica no processo educativo, rompendo com o paradigma tradicional, que por sua vez, enfatizava a transmissão de conhecimentos, abortando a possibilidade de uma educação emancipatória.

Nesse pressuposto, a corrente destaca a importância da desconstrução de discursos dominantes e da valorização da diversidade de apelos, visando dar ênfase na promoção do aluno e na valorização da pluralidade cultural. Conforme Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade. Nesse sentido, enfatizamos que a educação é aquilo que acontece na sociedade em geral, pois, ali estão refletidas todas as formas de educação formal e informal.

Essas abordagens apresentam perspectivas distintas sobre o papel da educação na

sociedade, considerando importante considerar as contribuições de ambas para o desenvolvimento de práticas educacionais mais críticas- reflexivas. Veiga (2003) lembra que ao falarmos em educação, não devemos esquecer que a educação visa melhorar a qualidade de vida de cada um, ou seja, todos têm o direito de aprender mais e melhor. Portanto, “desenvolver o cidadão prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos dotados de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político”, (Veiga, 2003, p. 271).

Nesta perspectiva o estruturalismo, originado principalmente no trabalho de Ferdinand de Saussure, propôs uma abordagem que enfatizava a estrutura subjacente das coisas, argumentando que os significados eram estabelecidos por meio de relações dentro de um sistema, isso se traduziu em uma ênfase na busca por padrões recorrentes e estruturas subjacentes na análise histórica, muitas vezes em detrimento das narrativas individuais e das experiências pessoais.

Por outro lado, o pós-estruturalismo contestou as noções de estrutura fixa e centralidade do significado, destacando a instabilidade e a multiplicidade de interpretações. Isso influenciou a história ao enfatizar a importância da linguagem, do poder e das múltiplas vozes na construção do conhecimento histórico. Essas correntes teóricas levaram historiadores a repensar suas abordagens metodológicas e a considerar questões de representação, poder e subjetividade na pesquisa histórica. Nesse sentido, a abordagem estruturalista que se apresenta como mais rigorosa e definida, revela momentos de aproximações, absorções e mesmo rupturas, pois neste contexto se convive com diferentes maneiras de conceituar o termo, logo, é visto como um corpo teórico, autônomo e paralelo, ou seja, neo-estruturalismo ou pós- modernidade.

Reconstruindo questões teóricas históricas para contemplar a amplitude do tema, então, percebeu-se que era necessário dividir em duas partes breves, no qual a primeira parte procurar analisar elementos centrais do programa estruturalista, além da incorporação do estruturalismo conduzida por Althusser, já na segunda parte o objetivo é expor os enfoques acerca do pós-estruturalismo a partir do trabalho de Foucault.

Primeiramente, enfatizamos a emergência do estruturalismo: a dissolução da noção de História, no qual destacou que em 1916 com a publicação do Curso de Linguística Moderna, que inicialmente subentendeu-se como frustrada, mas em seguida desdobrou-se em outras disciplinas como: Antropologia, semiótica e psicanálise que foram as ciências centrais da abordagem estrutural de Saussure.

Das abordagens e contribuições de Saussure, a que mais afetou foi a oposição entre sincronia e diacronia, visto que estas categorias relacionam-se à outra dicotomia estabelecida pelo linguista. Destaca-se também que para compreender a língua seria necessário situá-lo em um sistema e observá-lo de acordo com sua evolução.

O momento coincide com a crescente histórica dos políticos intelectuais, no qual havia um olhar cético sobre as lições sobre as lições e o sentido da história. Strauss representou como nenhum outro o papel crítico da noção de história, e em sua obra História Dialética sistematizou notadamente o que até então vinha sendo tratado com menor veemência. Para ele, a preferência pela diacronia, em detrimento da sincronia ocorre, em função de uma estrutura em uma perspectiva especial, pois desloca suas preocupações contemporâneas com a finalidade de entender questões do estruturalismo.

Arthursser foi quem promoveu a aproximação entre o estruturalismo e o marxismo, pois, a renovação iniciada por ele indicava inflexíveis procedimentos científicos a fim de inibir coações ideológicas provenientes de uma práxis equivocada que seria o Stalinismo. O saber marxista estruturalista sofre uma série de movimentações, pois desvincula evidências empíricas, visto que não há mais uma temporalidade unitária, mas sim temporalidades múltiplas.

A Visão Emergente do Pós-Estruturalismo

Ao contrário do estruturalismo, o termo "pós-estruturalismo" é menos debatido e mais avançado. Uma hipótese que vem sendo desenvolvida aponta a questão da história como uma das possibilidades de se marcar diferenças conceituais. Alguns resultados já foram calculados neste sentido. Por exemplo, o prefixo "pós" não é usado com a expressão "pós-estruturalista" apenas para identificar uma etapa seguinte ao

estruturalismo por ordem cronológica (Resende, 2010).

Parece que o post se refere mais a uma tendência que ainda incorpora variáveis e ferramentas da análise estrutural do que a um movimento reativo ou de renovação paradigmática. De fato, para Barros (2006) quando se fala em pós- estruturalismo, as pessoas geralmente pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos. Tanto Derrida quanto Foucault historicizam seus objetos de pesquisa de forma semelhante, mas de forma diferente.

Por outro lado, é importante ter em mente que, embora pós-estruturalismo reintroduza a história no estruturalismo (ou, mais precisamente, demonstra que os efeitos da história foram diminuídos), também levanta questões sobre a noção de história como um todo. Ao evitar eliminar a dimensão histórica e a transição da geração braudeliana para uma outra geração mais receptiva às novas tendências, como as de Foucault e Derrida, a década de setenta viu um retorno à história e uma recuperação significativa do prestígio da disciplina. Ao contrário do estruturalismo, o termo pós-estruturalismo é menos debatido e mais avançado. De fato, quando se fala em pós-estruturalismo, as pessoas geralmente pensam em Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como em um suposto segundo de Roland Barthes, entre outros pensadores menos conhecidos.

Os historiadores devem responder aos argumentos estruturalistas e pós-estruturalistas, de acordo com a introdução do artigo. Para Stein (1981), no entanto, é preciso admitir que os historiadores têm uma tendência peculiar: Estão acostumados a ser atacados, mas também podem ignorá-los; uma postura hermética que pode ser vista como virtude sábia em momentos, mas, pode ser vista como ortodoxia ou falta de reflexão teórica. Atualmente, as duas últimas características parecem definir as relações entre estruturalismo, pós-estruturalismo e história. De fato, a natureza única desse relacionamento não foi examinada de forma adequada proposta devido às suas variações temáticas e às consequências para a produção de conhecimento histórico.

Neste sentido, muitos historiadores, geralmente inspirados pelo marxismo,

atribuem o pós-estruturalismo a características do irracionalismo, uma condição pós-moderna ou apenas um epifenômeno dos modos intelectuais com os quais os franceses nos brindariam de vez em quando.

No entanto, para Leonardo Masaro (2018) as críticas ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo ultrapassaram o preconceito. Em primeiro lugar, embora mereça algumas observações, a crítica de Perry Anderson ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo continua sendo uma referência essencial e apropriada para os historiadores marxistas assumidamente. Em segundo lugar, é necessário verificar se a inserção do pós-estruturalismo ou de Foucault como representante da sociedade pós-moderna, que é contra a razão. O objetivo de apresentar ambos os problemas é contrastá-los com as duas partes mencionadas anteriormente.

Dentro desses paradigmas, acredita-se que o conhecimento não é algo estático ou absoluto, mas sim construído ativamente pelos sujeitos em interação com o mundo ao seu redor. Para Resende (2010) a realidade é notada como dinâmica e em constante transformação, influenciando diretamente a forma como interpretamos, vivenciamos e adquirimos conhecimento. Este paradigma nos convida a refletir não apenas sobre o que sabemos, mas também sobre quem somos em relação ao conhecimento e como nossa compreensão da realidade molda nossa visão de mundo, onde esta abordagem profunda, nos leva a questionar as bases do conhecimento humano e a forma como interagimos com o universo.

Portanto, ressalta-se a predominância característica da forma grega de pensar, destacando a concepção de conhecer como inserção daquele que aprende na ordem do mundo. Desses estudos ou conhecimentos dos seres, dos entes ou das coisas, tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente, nota-se muitas maneiras de se dividir a realidade em partes menores com o objetivo de entendê-la e processá-la. Masaro (2018) traz que os paradigmas implicam em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreender o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito. Para tanto, a educação desencadeia o papel central para o acesso à verdade estabelecida, de uma

forma simplificada, pois remonta a visão educacional como algo para além das fronteiras da vida.

O estruturalismo só consegue pensar a modificação temporal da estrutura de modo estático, por meio de cortes sincrônicos. Em seguida, veremos o que torna possível a promoção do estruturalismo linguístico a método epistemológico por Lévi-Strauss, e em que medida e de que modo ele se vê confrontado com a questão da diacronia.

Ao analisar o estudo sobre os paradigmas educacionais na visão das diversas fontes teóricas, observa-se que a diversidade de abordagens e teorias reflete a complexidade e a riqueza deste campo. Os dados revelam coexistência de múltiplas visões sobre os processos de ensino- aprendizagem ressaltando a importância de considerar as múltiplas e eficazes concepções educativas. Além disso, as análises evidenciam a necessidade de um diálogo contínuo entre os paradigmas, visando a integração e o desenvolvimento de abordagens que atendem as demandas contemporâneas da educação.

Portanto, esta reflexão reforça a relevância de uma abordagem holística contextualizada para compreender, analisar e contextualizar os paradigmas educacionais no contexto contemporâneo. Aristóteles defendia que o currículo educacional deve refletir o modelo de Estado desejado, como visto nas diferenças entre as abordagens educacionais de Esparta e Atenas. Enquanto Esparta buscava formar cidadãos guerreiros e disciplinados, Atenas priorizava a ética, estética e ciência. Boto (2004). Atualmente, o desafio é definir que tipo de sociedade queremos construir e como o currículo educacional pode nos ajudar a alcançar esse objetivo. A utopia de uma sociedade pacífica, colaborativa, justa e democrática pode guiar o desenvolvimento de um currículo competente que promova a formação de indivíduos caracterizados por princípios sólidos. A busca pelo aperfeiçoamento mental e intelectual é uma força transformadora que influencia positivamente o desenvolvimento dos jovens em cada geração.

Para Becker (2001), Sócrates enfatizava a importância do autoconhecimento, como

evidenciado pela inscrição no Templo de Apolo em Delfos. Ele buscava ensinar aos jovens a explorar sua própria essência através da intuição e do contato com o Eu profundo ou Espírito. A falta de autoconhecimento na sociedade moderna gera um vazio existencial, levando à frustração e ansiedade. O ego humano é orientado para o mundo exterior, enquanto o Eu profundo é centrado no interior, buscando a unidade e integridade. Segundo especialistas, muitas pessoas sofrem de problemas psicológicos devido à falta de consciência dessa unidade interior, resultando em infelicidade e fragmentação. A felicidade, por sua vez, está ligada à sensação de coesão e integridade. O homem infeliz é aquele que perdeu essa consciência de sua própria inteireza e unidade, tornando-se uma persona em vez de uma individualidade. A busca pela unidade, integridade e felicidade é essencial para uma vida plena e realizada.

É essencial estimular nos estudantes a liberdade de pensamento e criatividade, evitando que se tornem apenas seguidores passivos. Castanho (1989) nos traz que a história mostra que grandes pensadores como Pitágoras, Sócrates e Galileu foram mal compreendidos em seu tempo, o que sugere que ser grande muitas vezes significa ser mal compreendido. A liberdade de consciência não vem apenas da instrução intelectual, mas também da educação que leva o homem a criar seus próprios valores. Albert Einstein defendia fortemente a liberdade de consciência, afirmando que a escola deve formar indivíduos capazes de pensamento independente e de serviço à comunidade. Ara Cunha (1982) os métodos coercitivos e autoritários na educação destroem a autoconfiança dos alunos e geram submissão, sendo crucial adotar abordagens mais motivadoras e democráticas. Os professores também devem ter liberdade na escolha do conteúdo e dos métodos de ensino para poderem desempenhar seu trabalho com prazer e eficácia.

Educadores e educandos precisam agir por motivos intrínsecos, amando o processo de ensinar e aprender. Sócrates destaca que a ação virtuosa tem valor próprio, purifica a alma e traz satisfação íntima. Cavalcanti (1998) diz ser essencial que a filosofia educacional considere o educando como uma "semente humana", capaz de desenvolver seus potenciais latentes. Cada ser humano possui dimensões físicas, mentais, emocionais

e espirituais sujeitas a desenvolvimento contínuo.

A teoria das múltiplas inteligências mostra que essas dimensões se desdobram em competências específicas. A auto realização está ligada à atualização dos potenciais de cada um. O psicoterapeuta Viktor Frankl, sobrevivente do Holocausto, observou que ter uma razão transcendente para viver ajudou as pessoas a resistirem aos horrores dos campos de concentração. Equilibrar o desenvolvimento dos potenciais pessoais com o serviço aos outros é essencial para alcançar a auto realização. É importante que os educadores saibam enxergar além da mediocridade aparente para ajudar os educandos a descobrirem seus potenciais invisíveis. (Manacorda, 1990).

O desafio de criar programas educacionais abrangentes que promovam o autoconhecimento, a liberdade de consciência e o desenvolvimento de potenciais dos educandos é evidente. No entanto, a meta primordial do ensino brasileiro deveria ser capacitar os jovens para lidar eficazmente com os desafios da vida. Em Moreira (1997), para isso, é essencial melhorar o desempenho dos estudantes, reduzir conflitos e promover a cooperação entre famílias, adolescentes e professores. Um programa educacional bem estruturado pode proporcionar autonomia aos jovens, ensinando-os a planejar seu futuro, cuidar de si mesmos e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com a diversidade. Dessa forma, os jovens poderão enfrentar as pressões da vida cotidiana com mais confiança, equilíbrio e autoestima.

Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida. Para Cunha (1982) pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ou se mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos para o processo evolutivo.

Nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na

área da educação. Segundo os estudos, tão real quanto o norte verdadeiro no mundo físico são as leis eternas de causa e efeito que operam no mundo da eficácia pessoal e da interação humana. Nem todo o desejo e mesmo todo o trabalho no mundo, se não forem baseados em princípios válidos, serão capazes de produzir qualidade de vida. Castanho (1989).

Pode-se citar alguns exemplos de princípios do norte verdadeiro que regulam a eficácia pessoal e a interação humana. Segundo o que foi dito até aqui, percebe-se que deve existir uma interação entre educação/escolarização e vida prática, pois vive-se em uma época histórica em que, ou se mescla escolarização à realidade, ou volta-se cem anos pró processo evolutivo. Para Cambi (1999), nos primórdios dos tempos modernos temos fenômenos importantíssimos na área da educação. O primeiro de todos é que se passa propriamente à fase da escolarização, pois a transmissão cultural se deu antes da escolarização, pela socialização e pela educação, assim sendo, percebe-se que a escola é um fenômeno moderno.

Neste entendimento Comênio (1985) e Costa (2001) nos trazem que a questão dos métodos de ensino, no contexto da didática, tornou-se crucial nos dias atuais. Do protagonismo professoral até a virada instrucional, onde o professor se tornou o agente principal do processo de ensino, o método de ensino tem sido um problema histórico, relacionado à adequação às exigências sociais e históricas da época. Enquanto a escola nova é uma ideologia educacional de viés liberal, os métodos ativos buscam ser uma tecnologia de ensino-aprendizagem sem disputas ideológicas, mas em alguns momentos, as duas abordagens se confundem e interagem continuamente.

As escolas novas surgiram como um movimento ideológico-educacional liberal, muitas vezes favorecendo os interesses das classes dominantes, apesar de também apoiarem a escolarização em massa e a elevação cultural das classes populares. Hamilton (2001) no Brasil, o escolanovismo começou a ser implementado nas reformas educacionais na década de 1920 e se consolidou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Antônio Gramsci contribuiu significativamente para a criação de uma pedagogia

voltada para a libertação das classes subalternas, defendendo a necessidade de uma educação popular e crítica. Suas ideias foram posteriormente teorizadas e aplicadas por Paulo Freire no Brasil. Georges Snyders, (1976), outro autor progressista, argumenta que as pedagogias não diretivas devem ser superadas, incorporando seus aspectos válidos, como os métodos didáticos ativos.

Dentro dos métodos ativos, destacam-se o método da experiência de John Dewey e o método dos projetos de William Kilpatrick, entre outros. É importante purificar esses métodos de suas intenções ideológicas. No entanto, é indiscutível que a aprendizagem prática, como a realização de experimentos em física, por exemplo, facilita a compreensão e fixação dos conceitos.

A atualidade da didática exige uma abordagem que valorize a aprendizagem a partir da experiência, alinhada com as novas descobertas no campo cognitivo e com as diretrizes da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos avançados e atividades vivenciais que aproveitam os conhecimentos da dinâmica de grupo.

Conclusão

Nas considerações finais deste estudo sobre os paradigmas educacionais do contexto contemporâneo, é notório que a dinâmica e a complexidade da sociedade atual demandam uma abordagem flexível e integradora no campo da educação. Neste sentido a análise dos paradigmas demonstra a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas pedagógicas, a fim de promover, a reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais, que nos desafia a repensar as estruturas tradicionais e a buscar soluções adaptativas que atendam às demandas em constante evolução. Portanto é necessário, que seja dada a devida importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, capaz de integrar os diversos paradigmas em um modelo educacional mais alinhado com as necessidades do século XXI.

A análise dos paradigmas educacionais atuais indica a necessidade de uma didática atualizada. Métodos antiquados devem ser deixados para trás em favor de abordagens que promovam a aprendizagem a partir da experiência, alinhadas com

descobertas cognitivas modernas e diretrizes educacionais da UNESCO. Isso inclui o uso de recursos tecnológicos e exercícios vivenciais baseados em dinâmicas de grupo e individuais.

Referências

BARROS, M. de O. **Pós-positivismo em Relações Internacionais**: contribuições em torno da problemática da identidade. São Paulo, 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOTO, Carlota. **Sobrevivências do passado e expectativas de futuro**: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M.C. (org.). Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? Campinas, SP: Papirus, 1989.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1997.

HAMILTON, David. **A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática**. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários

apresentados em março de 2001).

LÉVI-STRAUSS. "**História com Dialética**, op. cit. p. 292

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MASARO, Leonardo. **Reconciliação com a História**: Foucault do Estruturalismo ao Pós-Estruturalismo. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v.6,n.1, jul. 2018, p. 379-400.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

RESENDE, Erica Simone Almeida. **A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais**. Elói Martins Senhoras; Julia Faria Camargo (organizadores). Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

STEIN, Ernildo. História e ideologia. Porto Alegre: Movimento, 1981.

VEIGA, Ilma Passos A.. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: Caderno Cedes. 2003.

ENTENDENDO A TAXONOMIA DO PODCAST: PRODUZINDO CONTEÚDOS PARA ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO

COMPRENDER LA TAXONOMÍA DEL PODCAST: PRODUCIR CONTENIDOS PARA ESTUDIANTES DE ESCUELAS TÉCNICAS

Katia Zardo²⁴
Elisabete Cerutti²⁵

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) precisam estar constantemente presentes nos materiais didáticos elaborados pelos professores, a exemplo dos *Podcast*. Desta forma, com o objetivo de descrever uma metodologia inovativa, através de um protótipo de material didático multimodal para Ensino Técnico com *Podcast* para o Curso Técnico em Agropecuária, foi realizada pesquisas em 154 aplicativos, disponíveis no *Play Store*, entre os meses de agosto e novembro de 2023. A partir da pesquisa nos aplicativos, foi encontrado *Podcast* em 34 aplicativos de *Streaming*. Nesta perspectiva, pretendemos abordar o tema, apresentando dados sobre a produção dos diferentes formatos de *Podcast* elaborados para o Ensino Técnico em Agropecuária e em áreas correlatas. Neste caso, acreditamos que o ideal é criar *Podcast* com diferentes tipos de episódios, ficar atentos à duração de cada episódio, visto que deve estimular o raciocínio e o entendimento do usuário. Na verdade, os professores precisam incorporar tecnologias digitais que incluem o aluno do Ensino Técnico, visto que os *Podcast* contribuem para a aprendizagem, estimulando o raciocínio e o entendimento do aluno, proporcionando a utilização em diferentes áreas do conhecimento. Por isso, a elaboração de materiais didáticos utilizando *Podcast*, mostra novas perspectivas na interação aluno, professor e conteúdo.

Palavras-chave: *Podcast* Educacional. Ensino Técnico. TDICs. Taxonomia.

Resumen

Las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TIDC) necesitan estar constantemente presentes en los materiales didáticos producidos por los profesores, como los *Podcast*. De esta forma, con el objetivo de describir una metodología innovadora, a través de un prototipo de material didático multimodal para la Enseñanza Técnica con *Podcast* para el Curso Técnico en Agricultura, se realizó una investigación sobre 154 aplicaciones, disponibles en el *Play Store*, entre los meses de agosto y noviembre de 2023. Con base en la búsqueda de aplicaciones, se encontraron *Podcasts* en 34 aplicaciones de *Streaming*. Teniendo esto en cuenta, pretendemos abordar el tema presentando datos sobre la producción de diferentes formatos de *Podcast* diseñados para la Educación Técnica en Agricultura y áreas afines. En este caso, creemos que lo ideal es crear *Podcasts* con diferentes tipos de episodios, prestando atención a la duración de cada episodio, ya que debe estimular el razonamiento y la comprensión del usuario. De hecho, es necesario que los profesores incorporen tecnologías digitales que incluyan a los estudiantes de educación técnica, ya que los *Podcasts* contribuyen al aprendizaje al estimular el pensamiento y la comprensión de los estudiantes, y pueden utilizarse en diferentes áreas del conocimiento. Por esta razón,

²⁴ Doutoranda em Educação. Instituto Federal Farroupilha, Frederico Westphalen. E-mail: a100259@uri.edu.br

²⁵ Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

el desarrollo de materiales didácticos utilizando Podcasts muestra nuevas perspectivas en la interacción entre el estudiante, el profesor y el contenido.

Palabras Clave: Podcast educativos. Educación Técnica. TDICs. Taxonomía.

Introdução

Quando se fala em Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDICs), lembramos da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, do Ministério da Educação do Brasil, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e apresenta como eixos estruturantes a Inclusão Digital, a Educação Digital Escolar, a Capacitação e Especialização Digital e a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), (Brasil, 2023). A Lei nº 14.533 foi homologada com o objetivo de garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de TDICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) precisam estar constantemente presentes nos materiais didáticos elaborados para que o aluno desenvolva uma consciência individual do aprendizado e consiga desenvolver uma melhor exploração das potencialidades de cada recurso tecnológico, dando destaque ao *Podcast*. Levy (1999) acredita que quando o aluno é submetido a novas capacidades de memórias, por meio das tecnologias, neste caso os *Podcast*, aumenta seu sistema cognitivo e apresenta instrumentos que desenvolvem sistemas de aprendizagem, ocorrendo uma troca de informações de conhecimento tecnológico entre alunos e professores. Desta forma, a cibercultura é um espaço interativo privilegiando a aprendizagem e favorecendo a formação profissional no uso de material didático multimodal (Levy, 1999).

Santos e Sorte (2023), destacam que um fator decisivo para os professores utilizarem as tecnologias em suas aulas se dá à disponibilidade de equipamentos e internet disponíveis na sala de aula, além da falta de formação continuada sobre o uso das tecnologias.

Felcher e Folmer (2021) conceituam a Educação 5.0 como sendo a educação que habilita o estudante a usar a tecnologia de forma saudável e produtiva, com qualificações socioemocionais, comportamentais e pessoais, atribuindo a cada um a essência e a capacidade de comunicação, resolução de problemas, das emoções, do trabalho em equipe, da diversidade, da empatia e da ética.

A Formação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais, dentre eles, destacamos, neste contexto, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, prioriza a formação humana, cidadã e qualificada, orientada na integração entre a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e do desenvolvimento intelectual, cuja matriz curricular considera as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, facilitada pelas instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, com salas de aulas com equipamentos tecnológicos, laboratórios de informática, e outros recursos tecnológicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem com qualidade (Pacheco, 2010).

O Ensino Médio Integrado se torna inseparável da educação profissional, visto que os conteúdos curriculares não se dissociam, garantindo aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas (Ramos, 2010). Nesse sentido, Oliveira (2013) defende que sejam adotadas estratégias inovadoras em instituições de ensino de todos os níveis, responsáveis pela disseminação do conhecimento num ambiente diversificado e complexo que é a sala de aula, funcionando como agente de melhoria do ensino. É importante salientar, que a exploração das tecnologias digitais pode proporcionar aos estudantes, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, um maior engajamento com o processo de aprendizagem e, também, uma exploração mais técnica e humana das tecnologias.

Ao empregarmos materiais didáticos multimodais em aulas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, é visível o quanto os estudantes se adaptam ao sistema de ensino, resultando em altos índices de aprendizado e possibilitando confiança para enfrentar os revezes de uma vida profissional ou de uma graduação.

Frente a esse cenário, de novas práticas de ensino, é possível ressignificar o que

chega até os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, quando se fala em utilizar as TDICs, indicando novas perspectivas para o envolvimento do aluno com seu aprender. Sabemos que, em determinados conteúdos e disciplinas, é necessário o uso de ferramentas ativas para a interação.

Almejando um aprendizado mais completo e eficaz dos estudantes, tendo enfoque neste estudo o uso de recursos digitais, como *Podcast*, que podem ser usados tanto nas aulas presenciais quanto fora delas, além de serem utilizadas no ensino híbrido, que combina múltiplos espaços, tempo, atividade e metodologias, podem ser uma ótima oportunidade para melhorar a comunicação entre estudantes e professores. Acreditassemos que o *Podcast* torna a aula mais flexível, conectando o ensino e a aprendizagem para alunos em diferentes espaços e tempos.

Nesta perspectiva, pretendemos abordar o tema apresentando dados sobre a produção e a taxonomia de *Podcast* elaborados para o Ensino Técnico em Agropecuária e em áreas correlatas, a partir da avaliação dos *Podcast* encontrados nos aplicativos de *Streaming*. Na área da educação a taxonomia, é todo sistema classificatório de categorias que abrange a aprendizagem e um instrumento que permite alocar, recuperar e comunicar informações dentro de um material didático (Matias-Pereira, 2019).

Os *Podcast* são gêneros com várias subdivisões, desta forma esse trabalho tem por objetivo descrever uma metodologia inovativa, através de um protótipo de material didático multimodal para Ensino Técnico com *Podcast* para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na disciplina de Infraestruturas, no conteúdo de Topografia, visto que acreditamos que estimula a legitimidade no ensino e na aprendizagem. Nesta perspectiva, pretendemos abordar o tema apresentando dados sobre a produção e a taxonomia de *Podcast* elaborados para o Ensino Técnico em Agropecuária e em áreas correlatas, a partir da avaliação dos *Podcast* encontrados nos aplicativos de *Streaming*.

Para obter esses dados, foi realizado entre os meses de agosto e novembro de 2023 um levantamento na *Play Store*, loja virtual do Sistema operacional *Android* de aplicativos de *Streaming* que hospedam *Podcast* com os conteúdos do Curso Técnico em

Agropecuária.

Metodologia

A pesquisa é um conjunto de indicadores que nos proporciona a investigação científica de uma determinada realidade. Cerutti (2021), salienta que a ciência constrói o conhecimento elaborando novas teorias, princípios, definindo resultados, levando em conta fatores, que possibilitam a construção do conhecimento.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio possui disciplinas técnicas complexas para a aprendizagem dos alunos, entre elas está a disciplina de Topografia, que é essencial para o profissional Técnico em Agropecuária devido à sua importância em diversas atividades como: manejo do solo, planejamento de projetos agrícolas e pecuários, gestão de propriedades rurais, drenagem, irrigação, demarcação de propriedades, elaboração de mapas, monitoramento e controle de pragas, entre outros.

Os Cursos Técnicos não possuem materiais didáticos prontos para as disciplinas técnicas, ficando a cargo do professor elaborar o seu material didático. Desta forma, como não foram encontradas pesquisas referentes à elaboração de materiais didáticos multimodais para disciplinas técnicas e, de forma a inserir uma metodologia inovadora por meio de protótipos de aula multimodal usando recursos de *Podcast* no conteúdo do Técnico em Agropecuária foi realizada pesquisa em aplicativos de *Streaming*, disponíveis na *Play Store*, loja virtual disponível nos dispositivos móveis com sistema operacional Android, entre os meses de agosto e novembro de 2023. Podemos encontrar várias tecnologias móveis, dentre as mais conhecidas está a *Android* que é a tecnologia utilizada pelo Google e em modelos de Smartphones mais populares. Desta forma optamos por realizar a pesquisa no aplicativo *Play Store*, devido à sua acessibilidade aos professores da rede pública de ensino.

O estudo priorizou três etapas de coleta de dados. A primeira ocorreu na loja virtual da *Play Store*, utilizando os descritores “*Podcasts Educacionais*”, “*Podcast Educacional*” e “*Podcast*” para avaliar a quantidade de aplicativos de *Streaming* disponíveis gratuitamente na *Play Store*.

Com o objetivo de aprofundar a análise em *Podcast* para o Ensino Técnico em

Agropecuária, realizou-se a segunda etapa da pesquisa em cada um dos aplicativos de *Streaming* disponibilizados na rede de forma gratuita, utilizando como descritores o nome dos conteúdos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: “Topografia”, “Irrigação”, “Construções Rurais”, “Máquinas Agrícolas”, “Agricultura”, “Solos”, “Fruticultura”, “Silvicultura”, “Jardinocultura”, “Olericultura”, “Tecnologia de Alimentos”, “Bovinocultura”, “Suinocultura”, “Avicultura”, “Apicultura” e “Abelha”. Utilizando os descritores com essa grafia, foram encontrados Podcast com o idioma em português, espanhol e italiano em 34 aplicativos de *Streaming*. Para a análise de cada *Podcast* encontrado, foi realizado um novo refinamento. Foram selecionados para a etapa seguinte apenas *Podcast* produzidos por professores, estudantes ou pesquisadores, na língua portuguesa, com *upload* a partir de 2020 e com mais de 10 episódios.

Para a avaliação dos *Podcasts* selecionados, elaboramos uma “Matriz de Observação de *Podcast* Educacionais”, que nos permitirão tomar decisões, fazer escolhas, emitir críticas e definir os valores educacionais, conforme a taxonomia do *Podcast*.

Resultados e Discussão

Na pesquisa realizada junto ao sistema operacional *Android*, a *Play Store*, foram encontrados 154 aplicativos de *Streaming*. Esses aplicativos foram instalados no smartphone para realizarmos a pesquisa da existência de *Podcast* com os conteúdos com Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

A partir da pesquisa nos aplicativos, foi possível encontrar *Podcast* em apenas 34 aplicativos de *Streaming*. Desta forma, encontramos oito (8) *playlist* sobre topografia, quatro (4) sobre suinocultura, cinco (5) sobre avicultura, três (3) sobre irrigação, três (3) com os termos apicultura e abelha, quatro (4) sobre agricultura, dois (2) sobre olericultura e 13 sobre tecnologia de alimentos. Com os descritores solos, construções rurais, bovinocultura, fruticultura, silvicultura, jardinocultura e máquinas agrícolas não foram encontradas *playlist*.

Ao ouvir cada *Podcast*, por meio da Matriz de Observação de *Podcast* Educacionais, realizamos as observações conforme a taxonomia.

O primeiro *Podcast* dessa *playlist* foi realizado *upload* em 19 de janeiro de 2021 e o último em 10 de dezembro de 2021, totalizando dez episódios. Essa *playlist*, tem como agentes produtores os professores do Curso Técnico em Agrimensura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) durante a pandemia do Covid 19 de forma a auxiliar os alunos no Ensino Online.

Esse *Podcast* trata de assuntos da área de atuação do Técnico em Agrimensura, por isso quando se pensa na elaboração de um *Podcast* para um material didático multimodal, esses episódios possuem uma duração onde se torna cansativo para o adolescente ouvir, visto a duração do áudio. Quanto sua taxonomia, encontramos diferentes tipos de episódios, ou seja, expositivo informativo, de conteúdo básico e de atualidades, todos em formato de áudio MP3, com vinheta e música, além de uma linguagem técnica e educacional, conforme os agentes produtores.

Na área de Agricultura, o *Podcast* AgroPodcast By Milena com 11 episódios, apresentando os conteúdos das disciplinas de Solos e de Olericultura. Esta *playlist*, tem como agente produtora a professora, e consideramos o roteiro taxonômico adequado para alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, visto seu tipo é de conteúdo básico, dos 11 episódios em formato de áudio MP3, seis possuem até cinco minutos de duração e cinco episódios com duração variando entre cinco e dez minutos. Quanto a estrutura, possui vinheta com música, introdução, desenvolvimento, conclusão e encerramento, destacamos a inspiração e a criatividade suas principais características, além de possuir uma linguagem educacional.

Na área Animal, encontramos a *Playlist* Meliposfera: o fantástico mundo das abelhas, sobre o conteúdo técnico de Apicultura. Essa *playlist* é composta por 12 episódios em formato de áudio MP3 foi gravado por profissionais da Apicultura, com conteúdo básico de apicultura pra um curso de formação de apicultores, dessa forma, a narração lembra o formato de um documentário, o que torna uma linguagem técnica, ou seja, não didática para alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.

Relacionados as disciplinas técnicas temos, ainda, a área de tecnologia de alimentos onde encontramos os *Podcast*: *Podcast* da Tecnologia de Alimentos é

coordenado pela professora e produzidos por discentes da disciplina de Tecnologia de alimentos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o PetCast – Engenharia de Alimentos é produzido pelos estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) da Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o *Podcast* Conexão Alimentos faz parte de um projeto de extensão da área de ciência e tecnologia de alimentos da Universidade Federal de Pernambuco, do Campus Barreiras, e o *Podcast* Jenipapo que é um projeto de três professor e cinco alunos do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com duração variando entre um minuto por episódio até episódios com mais de uma hora de duração. Destacamos que esses *Podcast* foram produzidos por professores e alunos do Ensino Superior, dessa forma a linguagem científica e educacional, não é a mesma linguagem utilizada no Ensino Médio, sendo essa mais humanizada de forma que os alunos tenham uma maior compreensão.

Conclusão

Com a realização de um estudo aprofundado sobre a existência de *Podcast* para o Ensino Técnico, observamos a inexistência de *Podcast* exclusivos para a utilização em aulas multimodais para as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, além da inexistência de pesquisas sobre a utilização de ferramentas multimodais nas disciplinas técnicas.

Os materiais multimodais não podem mais ser ignorados, visto que nossos estudantes já estão habituados com as tecnologias. Desta forma, quando formos elaborar *Podcast*, é importante seguir a taxonomia, visto que impacta diretamente o ouvinte devido os componentes de sua organização. Desta forma concluímos, que a taxonomia ideal para *Podcast* educacionais deve levar em consideração o Tipo do *Podcast*, a duração, o número de episódios, o formato e a qualidade do áudio, a estrutura dos episódios, as características de inspiração, criatividade, inovação e interatividade de cada episódio, a periodicidade, a linguagem, o *design* e as fontes de referência.

Defendemos que uma estrutura de episódio de *Podcast* adequada, deve ter uma vinheta com música para estabelecer uma identidade ao *Podcast*, uma introdução com

uma breve sinopse do episódio, o desenvolvimento do conteúdo com o amparo científico, uma discussão quando necessário, a conclusão do assunto do episódio e o encerramento. Julgamos importante, além das fontes de referências, um texto com a descrição do conteúdo.

Na verdade, podemos refletir sobre o aprendizado do estudante quando fazemos uso de *Podcast* que além das contribuições positivas de sua inserção, podem ocasionar maior domínio dos assuntos que podem ser ouvidos fora da sala de aula. Nesse sentido, enfatizamos a importância de elaborar um material contendo a taxonomia ideal para a elaboração de *Podcast* para o Ensino Técnico em Agropecuária, que torne essa produção atrativa aos professores.

Por isso, a elaboração de materiais didáticos utilizando *Podcast*, mostra novas perspectivas na interação aluno, professor e conteúdo.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CERUTTI, Eisabete. Docência universitária e aprendizagem discente: em busca de respostas como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa.

Educação Por Escrito. v. 12, n. 1. P. 1-8. 2021. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.31688>. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31688>>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FELCHER, Carla Denise Ott; FOLMER, Vanderlei. Educação 5.0: Reflexões e Perspectivas Para a sua Implementação. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede**. v. 2, n. 3, p. 1-15. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. 1999.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Atlas. 2019.

OLIVEIRA, Derli Machado. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. **Anais. VI FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES E II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**. p. 1-8. 2013. Itabaiana.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/8831060-Generos-multimodais-e-multiletramentos-novas-praticas-de-leitura-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 04 jan. 2024.

PACHECO, Elieser. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Moderna**. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8831060-Generos-multimodais-e-multiletramentos-novas-praticas-de-leitura-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 04 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino integrado: Ciência, trabalho e cultura nas relações entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos; BOA SORTE, Paulo. Tecnologias em sala de aula e sua relação com a prática docente: representações de professores de língua inglesa. **Revista Educação em Questão**. v. 61, n. 70, p. 1-24. 2023. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70ID33287>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33287/17970>. Acesso em: 04 jan. 2024.

O OFÍCIO DOCENTE E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL

EL TRABAJO DOCENTE Y POSIBLES IMPLICACIONES EN LA SALUD MENTAL

Rodrigo de Moraes Gusmão²⁶
Jordana Wruck Timm²⁷

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

São crescentes os estudos que revelam o sofrimento e o adoecimento de professores, sobretudo relacionados à ocorrência de transtornos mentais, os quais frequentemente figuram entre os principais motivos de Licença Saúde desses profissionais. Os esforços empregados pelos trabalhadores para desempenhar as atividades do trabalho docente demandam envolvimento físico, cognitivo e emocional. Desse modo, reproduz também suas contradições, constituindo um espaço de relações sociais que apresentam uma tensão entre, de um lado, os interesses de manutenção do modo de produção e, de outro, práticas sociais que se contrapõem à organização e divisão do trabalho tal como está constituída, entre as quais se incluem as lutas permanentes pela saúde. Desta forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se refletir sobre algumas condições que podem levar o docente a adoecer mentalmente relacionado a seu trabalho. Conclui-se que formação de professores e políticas públicas voltadas à saúde dos profissionais possa ser uma alternativa que pode auxiliar os profissionais sobre um melhor manejo de suas demandas diante de um cenário que muda constantemente e diante das causas e tratamentos daquilo que afeta ou compromete a sua saúde.

Palavras-chave: Docência. Saúde mental. Profissão professor. Políticas públicas. Formação de professores.

Resumen

Cada vez son más los estudios que revelan el sufrimiento y la enfermedad de los docentes, especialmente relacionados con la aparición de trastornos mentales, que suelen estar entre los principales motivos de baja laboral de estos profesionales. Los esfuerzos que realizan los trabajadores para realizar las actividades docentes requieren de implicación física, cognitiva y emocional. De esta manera, también reproduce sus contradicciones, constituyendo un espacio de relaciones sociales que presentan una tensión entre, por un lado, los intereses de mantener el modo de producción y, por el otro, prácticas sociales que se oponen a la organización y división del trabajo tal como está constituido, entre las cuales se encuentran las luchas permanentes por la salud. De esta manera, a través de una investigación bibliográfica, el objetivo es reflexionar sobre algunas condiciones que pueden llevar a los docentes a enfermarse mentalmente relacionados con su trabajo. Se concluye que formación docente y las políticas públicas orientadas a la salud de los profesionales pueden ser una alternativa que pueda ayudar a los profesionales a gestionar mejor sus demandas ante un escenario que cambia constantemente y ante las causas y tratamientos de lo que afecta o compromete su salud.

Palabras Clave: Enseñanza. Salud mental. Profesión profesor. Políticas públicas. Formación de profesores.

²⁶ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Medicina. Psiquiatra. E-mail: rodrigogusmaomestrado@gmail.com

²⁷ Orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

Introdução

O docente quando se profissionaliza, muitas vezes coloca com predominância o foco no trabalho e deixa de lado alguns cuidados de ordem pessoal. Isso acontece por vezes pelo tateamento ao ingressar na profissão, noutras por uma busca incessante de evolução, amadurecimento e de tentar fazer diferente na carreira, mas também pelas jornadas de trabalho bastante longas, que extrapolam a carga horária destinado ao trabalho, pela multiplicidade de papeis que o docente exerce e que vai muito além do “dar aulas”, pelas constantes mudanças em um cenário que requer movimento diante das novas exigências, regras e normas que se alteram c frequência. Existe uma estreita relação entre o trabalho do profissional da educação e sua vida pessoal e é impossível desassociar o profissional e pessoal em uma área que é “tão humana”.

Podemos notar que o Esgotamento Profissional nem sempre ocorre ou não é consistente em muitos profissionais, pois, quando nos referimos a saúde mental, há uma série de sinais e sintomas e outros fatores que precisam ser levados em consideração e analisados para um diagnóstico. A observação por parte do profissional da saúde mental deve permear em uma análise e acompanhamento entre a vida profissional e pessoal, buscando compreender o que mais cansa aquela pessoa em relação ao seu trabalho, se há problemas na sua vida familiar, se existe reciprocidade na vida social e/ou outros acontecimentos que podem amenizar ou potencializar o desencadeamento de algumas alterações psíquicas e levar a sintomas e formar suas patologias.

A desvalorização profissional é um fator dominante na pesquisa. Há algumas décadas, o professor era um dos profissionais mais respeitados da sociedade, era conferida a este profissional uma condição de *status*, enquanto atualmente, se tornou um profissional que acumula muitas funções para além da docência propriamente dita, as quais até possuem relação com o fazer docente, porém, que retiram o foco e energia da atividade trivial desse profissional e que possuem maior aderência com questões excessivamente burocráticas. Além desse acúmulo de funções, o próprio desprestígio, desrespeito, desvalorização e condições precárias para realização do trabalho docente demonstram muito do desmonte que tem sido feito na Educação e na profissão de um

modo geral.

Salientamos que este trabalho tem por objetivo refletir sobre algumas condições que podem levar o docente a adoecer mentalmente relacionado a seu trabalho. Metodologicamente, para o levantamento de referencial teórico fizemos uma Pesquisa Bibliográfica, com base em bibliografia reconhecida relacionadas ao tema, as quais contribuíram de forma direta e objetiva para refletir sobre o tema em questão. Posto isso, compreendemos que o método empregado foi dedutivo, visto que os estudos dos fenômenos gerais caminham para planos cada vez mais particulares, ou seja, partem de uma premissa maior para uma premissa menor (Lakatos; Marconi, 2004).

Desenvolvimento

A jornada docente está intimamente relacionada às experiências pessoais dos educadores, influenciando diretamente na forma como eles veem o mundo e a forma como trabalham em prol do ensino e da aprendizagem e da relação docente-discente. A escola, um dos pilares da sociedade, também serve de espelho das experiências de vida dos professores, que trazem consigo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também sabedorias forjadas pelo fogo de suas próprias histórias. A sala de aula passa a ser um palco no qual cada professorencena não apenas lições do programa, mas também extratos de sua própria existência. Como resultado, a educação vai além da transferência de conhecimento, para se tornar um ato profundamente humano e relacional. (Formosinho, 1999).

Desta forma, o docente não pode mais ser visto e/ou compreendido como detentor do saber ou transmissor de conhecimentos, haja vista que ensinar também precisa ser um processo de aprendizagem contínua para o professor e cada discente precisa ser compreendido em sua singularidade e com seus conhecimentos prévios. As interações diárias em sala de aula proporcionam um terreno fértil para os professores refletirem sobre as suas próprias trajetórias de vida e como estas se relacionam com a sua prática docente. Justamente esse movimento que faz com a profissão docente seja tão constante e o conhecimento ao invés de ser visto como algo a ser transmitido, passa a ser entendido como algo em construção e que permite novos desfechos a cada novo ator

(docentes e discentes) com suas vivências, bagagens e singularidades.

É fundamental que o professor esteja engajado e receba o apoio necessário, seja através de formação contínua ou da colaboração com colegas e especialistas. O desafio do ensino reside em equilibrar a necessidade de construir conhecimento objetivo com a capacidade de ser sensível às histórias individuais, tanto das dos alunos como das do próprio professor. Garcia (1999) traz que a formação de professores é um percurso intelectual, científico e artístico, que vai muito além da aquisição de técnicas de ensino. Este processo está em evolução, não se limitando a um único momento de formação inicial, mas estendendo-se ao longo da carreira profissional, na qual o professor é ao mesmo tempo aprendiz e mentor.

Para Day (2011), ao se envolverem em projetos de inovação e desenvolvimento curricular que tenham relevância direta para seu contexto de trabalho, os professores ganham não apenas competência técnica, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. A formação continuada serve não só para a construção de novos conhecimentos, mas também para a reavaliação e adaptação do ensino às realidades mutáveis da educação contemporânea.

A discussão sobre o papel do professor é um diálogo contínuo que reflete os valores culturais e éticos da sociedade em qualquer momento dado. É evidente que a definição de “bom professor” não é estática, mas está sujeita às expectativas evolutivas de cada contexto histórico e social (Castro, 2012). Assim, compreendemos que é esperado, portanto, que os educadores de hoje não apenas transmitam conhecimento, mas também sejam adeptos de navegar as complexidades de uma população estudantil diversificada e em constante mudança.

Para Silva e Silva (2019), a ausência de diálogo e de espaços para discussão sobre as reformas curriculares contribuiu para um ambiente de incerteza e resistência às novas práticas pedagógicas. Neste contexto, Castro (2012) defende que assumir o papel de professor requer um investimento emocional significativo. Esse processo é inerentemente dialético, no qual o aprendizado é uma jornada compartilhada, evoluindo tanto o aluno quanto o professor.

Nesse sentido, podemos elencar que a Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional nem sempre fica exposta ou evidente em muitos profissionais, pois quando trata-se de síndromes, há uma série de sinais e sintomas e de outros fatores que precisam ser considerados, analisados, como a vida profissional e outros eventos que possam atenuar o desencadear de algumas alterações psíquicas e gerar os sintomas e formar suas patologias. Como resultados preliminares, a bibliografia aponta como principais fatores e transtornos mais presentes a fadiga, sintomas psíquicos como depressão, desânimo, marca essa com muita atribuição do local de trabalho que está deixando os profissionais da educação alcançar seus limites mentais extremos.

Sendo uma carreira docente repleta de desafios únicos, na qual os profissionais enfrentam pressões constantes, tanto internas como externas, é necessário que esse profissional busque se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem, lidar com a diversidade dos alunos e manter-se relevante às mudanças curriculares e tecnológicas que aumentam a intensa carga de trabalho (Carlotto, 2008). Essas demandas, se não forem adequadamente gerenciadas, podem levar a um estado de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho, pilares característicos do burnout. Essa síndrome é caracterizada por sentimentos de esgotamento, cinismo sobre o valor do seu trabalho e sentimentos de ineficácia. A natureza do trabalho docente, que exige intensa interação emocional, torna os educadores particularmente suscetíveis a esses sintomas, que afetam não apenas a sua saúde mental, mas também a qualidade da educação oferecida.

Os recursos inadequados nas escolas, a falta de apoio administrativo e uma cultura de trabalho negativa podem aumentar significativamente os níveis de stress dos professores. As queixas mais contundentes estão o excesso de trabalho, cobranças e derramamento de responsabilidades em cima de uma classe apenas, sendo que muitos levam para casa as responsabilidades de outros e parte de seus trabalhos obrigatórios que deveriam ser feitos na escola, além de problemas que as vezes não seriam deles e deveriam ser resolvidos na instituição, mas que o tempo atribuído não permite, acabam sendo desenvolvidos em casa, no seu momento de lazer, ócio e descanso, ou seja, fora do

seu horário de trabalho, resultado de um acúmulo de funções para uma carga horária nem sempre condizente (Sena; Nunes, 2021). Clinicamente, pode causar desarmonia mental no paciente, e pesquisas nesse sentido devem então ser transferidas para esses especialistas para que não haja complicações na saúde desse especialista.

Políticas públicas voltadas à saúde dos profissionais da educação podem auxiliar os profissionais da educação na compreensão das causas e dos tratamentos. Silva e Fabris (2013), indicam que uma nova legislação é constantemente introduzida, mais exigências são colocadas à profissão docente, mais mudanças são feitas na educação e o profissional da educação muitas vezes se perde no meio de tantas mudanças, muitas vezes radicais. A busca por distinguir entre vida privada, familiar e profissional faz do professor um profissional em diversas áreas do conhecimento, acumulando muitas funções que sequer são suas e que tenha habilitação para esse desenvolvimento e a busca por acompanhar toda essa evolução o deixa à mercê de doenças psiquiátricas e até mesmo do cansaço físico.

Conclusão

No contexto dos referenciais teóricos e pesquisas já realizadas percebemos que é urgente a necessidade de uma política de formação inicial e continuada bem definida para professores na área da profissionalização do ensino. A falta de diretrizes específicas e objetivas para a formação de professores contribui para o processo de desprofissionalização e destaca a importância de estudos que investiguem as características dos contextos profissionais desses educadores. A profissionalização dos professores não só aumenta as expectativas quanto ao seu papel, mas também evidencia a inadequação dos modelos tradicionais de ensino baseados apenas na transferência de competências práticas. É necessário compreender o ensino como algo em movimento, em construção, em evolução e o profissional precisa ser preparado para esse cenário.

Diversas características do trabalho afetam a vida e a saúde de quem trabalha, seja positiva ou negativamente, com consequências que vão além do local de trabalho. No que diz respeito à saúde mental, o trabalho pode tanto melhorar como prejudicar a

saúde dos indivíduos, na medida em que pode ser vista como motivo de realização, mas também como promoção para a ocorrência de diversas patologias. Com base em um modelo teórico de desgaste mental, trabalhos como o encontrado no capitalismo, há uma transformação negativa do potencial dos sujeitos, de modo que os componentes desgastantes acabam por superar as características que favorecem as capacidades das pessoas para aqueles para quem funciona.

Por fim, concluímos que formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e políticas públicas voltadas à saúde dos profissionais possa ser uma alternativa que pode auxiliar os profissionais sobre um melhor manejo de suas demandas diante de um cenário que muda constantemente –seja pelos próprios atores envolvidos com o processo, seja pelas demandas, legislações e burocracias que são impostas e alteradas com frequência– e diante das causas e tratamentos daquilo que afeta ou compromete a sua saúde.

Referências

CASTRO, M.L.G. **O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início doséculo XXI**. São Paulo, 2012.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Psico**, PortoAlegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 495-502, out./dez. 2010

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora: Porto. 2001

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora: Porto. 1999

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora: Porto. 1999.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do Trabalho Científico**, 6. ed.. Atlas: SãoPaulo, 2004.

SENA, P.S.G.S.; NUNES, C.P. Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensinomédio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-27, 2021

SILVA, R.F.D.; FABRIS, E.T.H. Docências inovadoras: a inovação como atitude

pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013.

SILVA, E.P.Q.; SILVA, M.S.P. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161-183, maio/ago. 2019.

AS TECNOLOGIAS DIGIAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM MEIO PARA A INOVAR

Alexandre da Silva²⁸
Elisabete Cerutti²⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

A presente proposta de trabalho aborda sobre a metodologia de ensino, que vem ganhando espaço nos debates por estudiosos da área, a qual tem como objetivo definir e dialogar sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e suas abordagens pedagógicas. O estudo integra uma pesquisa bibliográfica, a qual surge a partir de um dos objetos de estudo da proposta de Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGedu – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Wesphalen), presente no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET. As inovações acerca da educação e das tecnologias a cada dia vem potencializando o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele em qualquer nível de ensino. As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICS, surge, então, como uma metodologia ativa de ensino, a qual tem por objetivo aprimorar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem e despertar a autonomia em quem a utiliza, tornando os mesmos protagonistas de sua própria aprendizagem, fato isso que muitos docentes procuram e almejam alcançar. Existe alguns empecilhos na incorporação dessa metodologia na vida dos estudantes, como por exemplo, a falta de preparo dos docentes, isso vem desde a questão da formação inicial já que muitas vezes os mesmos não tiveram a oportunidade de ter tido qualquer tipo de contato com tal metodologia de ensino, ou até mesmo a falta de interesse em utilizar como meio de ensino. Como possíveis conclusões, podemos observar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICS propicia vastas possibilidades em sala de aula, oportunizando ao professor aulas mais participativas e ao aluno, a condição de sujeito do processo, bem como despertar o lado investigativo e participativo dos discentes na construção do próprio conhecimento, tornando eles sim protagonista desse processo tão importante da sua vida enquanto futuro docente.

Palavras-chave: TDIC's, Inovação Acadêmica, Ensino e Aprendizagem

Introdução

Atualmente, muito se tem falado em processos de inovação em muitos segmentos da área da educação, principalmente, quando abordamos os processos de ensino e aprendizagem. Com as tecnologias tão em alta, sua utilização se torna de suma importância para os processos de ensino e aprendizagem. Surgem algumas metodologias diferenciadas para o campo da educação, as quais ajudam a aprimorar os conhecimentos, tanto dos discentes quanto dos docentes.

²⁸ Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – FW, Bolsista CAPES. E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com

²⁹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- FW E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Promover a excelência com equidade na educação, ou seja, garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de excelência é um dos grandes objetivos que se precisa ser atingindo. Para cumprir essa missão, é necessário desenvolver e apoiar projetos inovadores, realizar pesquisas para embasar políticas públicas, oferecer formação para profissionais da educação e para lideranças de diversas áreas, tornando-os capazes de contribuir para as transformações sociais no Brasil. Dessa forma, deve-se buscar e criar um ecossistema virtuoso em que tecnologia e inovação dialoguem com a realidade educacional do país, ao mesmo tempo em que fortalecem o papel relevante dos educadores e dos profissionais do setor, na garantia de um melhor aprendizado de todos.

Não se pode deixar de lado os processos que geram a inovação no ensino quando se fala de Ensino Superior, fator muito importante, visto que é aqui o *locus* de formação da nova geração de profissionais. Outro fator relevante a constatar é de que maneira as tecnologias, ou como estão acontecendo os processos de inovações para as novas gerações de professores que está sendo formada na Universidade

Revisão de Literatura

A utilização das tecnologias não é algo recente, ela foi abordada de acordo com o seu surgimento na história como, por exemplo, o giz e o quadro negro já foram tidos como uma tecnologia de ponta em um determinado momento, sendo hoje quase que impossível não utilizá-los durante as aulas.

O uso de tecnologia em educação não é recente. A educação sistematizada desde o início utiliza diversas tecnologias educacionais, de acordo com cada época histórica. A tecnologia do giz e da lousa, por exemplo, é utilizada até hoje pela maioria das escolas. Da mesma forma, a tecnologia do livro didático ainda persiste em plena era da informação e do conhecimento. Na verdade, um dos grandes desafios do mundo contemporâneo consiste em adaptar a educação à tecnologia moderna e aos atuais meios eletrônicos de comunicação. (REIS, 2008, p. 08).

O grande desafio da educação na atualidade consiste na adaptação da tecnologia moderna como aporte para a sala de aula, algo para auxiliar o professor durante as suas aulas, que possa ser utilizado para aprimorar as aulas e, conseqüentemente, fazer com

que o aluno esteja atento ao que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo.

Existem dois tipos de tecnologias, as dependentes e as independentes. As tecnologias dependentes são aquelas que necessitam de recursos elétricos ou eletrônicos para poderem funcionar. Já as tecnologias independentes, são aquelas que não dependem de recurso elétrico ou eletrônico para seu funcionamento.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. A partir dessa realidade, fica cada vez mais evidente a sua incorporação na vida escolar dos alunos.

A utilização do termo Tecnologia Educacional remete ao sentido de utilizar as tecnologias que estão tão presentes no dia a dia, a favor de aprimorar e potencializar a Educação, bem como o fortalecimento do pensar lógico e crítico de todos.

Como cita o Portal Educação (2016, p: 01), “o termo tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. Usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento sócio-educativo e melhor acesso à informação”.

A tecnologia é algo tão presente no cotidiano das pessoas que se torna quase que indispensável a sua utilização em alguns momentos da vida escolar de todas as pessoas. A tecnologia veio com o intuito de aprimorar a Educação, bem como de desenvolver o acesso à informação, fator muito importante em pleno Século XXI.

Um dos maiores aparatos tecnológicos que pode ser muito abordado em sala de aula é a utilização do computador como recurso metodológico, a fim de proporcionar um aporte ao professor.

O grande aparato que traz inúmeros benefícios sociais e educacionais é o computador. Incorporá-lo aos processos pedagógicos é o que podemos chamar de informática educacional. Com o computador, vem o mundo cheio de possibilidades da internet que, bem utilizada, pode facilitar demais o aprendizado de qualquer conteúdo ou matéria escolar. A internet pode levar o aluno a lugares onde, talvez, ele jamais chegaria, ou não tão rapidamente; propicia o acesso a bibliotecas internacionais, pessoas de outras culturas, outras línguas, ilustrações de mapas, países, vídeos sobre o passado e até sobre o futuro. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2016, p: 01).

A inserção do computador em sala de aula ajuda a desenvolver a capacidade de

pensar dos alunos, pois apresenta inúmeros recursos a serem abordados durante a aula, recursos esses como, Jogos Educativos, Softwares, Plataformas de Ensino, e até mesmo a Internet, podendo ser utilizada como fonte de informação durante as aulas, a fim de proporcionar um melhor ensino de qualidade para os discentes.

A utilização do computador em sala de aula vem com o intuito de acrescentar na vida dos alunos, porém a sua utilização ainda desperta algumas reações opostas a seu verdadeiro objetivo, ou seja, a internet ainda é vista com “maus olhos” por alguns educadores.

Existe ainda certo pré-conceito por parte de alguns professores referente a utilização das tecnologias em sala de aula, muitas vezes isso acontece pelo simples fato de esses não possuírem certo conhecimento ou até mesmo algum tipo de preparo para a utilização das tecnologias. Na maioria das vezes, isso acontece pelo fato de não terem sido instruídos, ou ainda existir algum receio quanto a sua utilização.

A utilização da tecnologia durante as aulas deve ser responsabilidade dos professores. Para isso, eles precisam ter domínio desse recurso, podendo solucionar eventuais dúvidas referentes ao que está sendo abordado durante a utilização desse recurso. Chiofi e Oliveira (2014, p. 334) dizem que “diante disso, é fato de que o conhecimento e o domínio do saber é de responsabilidade do professor, entretanto, a tecnologia poderá ser uma ferramenta didática quando na transposição didática desse saber”.

Para a utilização efetiva das tecnologias durante as aulas, os professores devem adotar algumas providências. O docente precisa fiscalizar constantemente, a fim de verificar se os alunos estão de fato utilizando tais recursos de forma correta, ou se estão desviando o real motivo da sua utilização. Importante destacar que é necessário existir um propósito para a utilização da tecnologia, pois utilizá-la somente pelo fato de ter que utilizar não resolve absolutamente nada.

As TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser entendidas como uma ferramenta para dar suporte, a fim de potencializar o processo de Ensino e Aprendizagem.

Pode-se dizer que as TDICs são um conjunto de aplicações tecnológicas que na maioria das vezes utiliza a Internet como grande fonte de informações para a realização de tarefas, porém não substituindo algumas tecnologias convencionais. Como complementam Jesus, Galvão e Ramos (2016, p. 02),

as Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet e sim um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem. Embora não substituam as tecnologias convencionais (como rádio e televisão), que continuarão sendo utilizadas e possuem, cada qual, a sua função.

A incorporação das tecnologias em sala de aula sempre foi um grande desafio para todos os professores. Estas são entendidas enquanto ferramentas que dão suporte para os docentes.

Nessa mesma perspectiva Jesus, Galvão e Ramos (2016, p. 02), afirmam que

No âmbito da educação, as TDIC's podem ser entendidas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas segundo os objetivos da educação, pois a obtenção de ótimos resultados depende de determinarmos de forma clara e objetiva o que pretendemos trabalhar em sala de aula para depois definir qual tecnologia se enquadra melhor para alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados.

A utilização da tecnologia colabora para que os resultados esperados nos processos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados. Porém deve-se tomar muito cuidado com sua utilização, uma vez que ela nem sempre trará o que se espera. Sempre, ou quase sempre acontecerá algum imprevisto, muitas vezes um planejamento que deu certo em uma determinada turma não funcionará com as outras.

Para que se possa adotar a utilização das TDICs é necessário que aconteça uma grande reformulação na maioria das escolas, pois muitas delas ainda não se encontram preparadas para utilizar tais tecnologias. Ainda há a necessidade de instruções aos docentes, enfatizando como a tecnologia pode ser utilizada, como essa funciona, além das finalidades, estratégias e objetivos de colocá-la em prática eficientemente.

Vivemos em uma era que as tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso

dia a dia. No campo da educação as tecnologias cada vez mais estão presentes na vida dos alunos. Nesse sentido os professores podem utilizá-las como um recurso educacional, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para que os professores possam utilizar adequadamente as tecnologias, é necessário de uma espécie de formação na área tecnológica, a fim de criar habilidades e competências para poder usufruir dessa ferramenta e conseqüentemente aprimorar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Como citam Schenatz e Borges (2013, p.02),

As TDIC fazem parte do nosso dia-a-dia e este fato por si só, gera a necessidade dos profissionais, da área educacional ou não, adquirirem novas habilidades e competências para utilizá-las adequadamente. Utilizar as TDIC adequadamente significa criar mecanismos para se apropriar delas e integrá-las aos objetivos de seu trabalho.

O grande objetivo da utilização das TDCIs é poder integrá-las como um mecanismo de trabalho, pela qual o docente possa usufruir como um apoio a sua metodologia de ensino, ou seja, utilizá-las adequadamente para aprimorar e melhorar o desenvolvimento dos alunos.

Para que a utilização das TDCIs seja eficiente, devem-se romper algumas barreiras existentes por parte de alguns professores, barreiras estas que estão relacionadas ao uso de quaisquer que sejam as tecnologias. Muitos docentes pensam, infelizmente, que as tecnologias servem somente para “tapar um buraco”, ou até mesmo para utilizar quando não se tem nada a fazer.

Existem vários estudos que comprovam que a sua utilização, se feita adequadamente, só aprimora e potencializa o processo de Ensino e Aprendizagem. O modo correto para que sua utilização funcione adequadamente, parte do pressuposto da preparação do professor em utilizar corretamente durante as suas aulas. Para que isso aconteça, é necessário um planejamento adequado, contento as etapa de desenvolvimento da aula.

Em tempos da era digital, onde Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC surgem a cada dia e, considerando a formação de alunos como educadores e propagadores do conhecimento, a função dos professores dos

cursos de licenciatura representa um grande desafio no que tange o planejamento de atividades didáticas que envolvam principalmente o público da Educação a Distância.(SCHENATZ; BORGES, 2013, p.02).

Os grandes incentivadores de um planejamento com a utilização das tecnologias devem ser os cursos de licenciaturas, pois é nestes cursos que os futuros docentes recebem grande parte do seu preparo para sua futura vida acadêmica e profissional.

Com o passar do tempo, vê-se um avanço na utilização das TDCIs, em que são visíveis as mudanças que esta apresenta perante a sociedade e o campo educacional. Para complementar essa ideia, Duarte (2016, p. 12) diz que,

o avanço das tecnologias, em especial das TDICs - Tecnologias digitais de informação e comunicação, que compreende as TICs - Tecnologias da informação e da comunicação, as TD - Tecnologias digitais e os recursos da Web 2.0, é visível e marcado por diversas mudanças em todos os segmentos da sociedade. As TDICs-, através do acesso aos aparatos tecnológicos disponíveis na escola, aos sites, blogs, softwares *online*, de diversão ou educativos, das próprias redes sociais, disponíveis na Web 2.0 ampliaram as formas de acesso às informações disponíveis na rede, desencadeando uma série de modificações nas formas de se comunicar, buscar e construir novos conhecimentos.

A utilização das TDCIs tende a acrescentar tanto para os alunos, quanto para os professores, pois provocam uma série de modificações nas formas da busca e na construção de novos saberes.

Com as tecnologias tão evidentes na atualidade, torna-se necessário englobar suas competências para ensinar e também para aprender. Elas surgem como uma ferramenta com o intuito de aprimorar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, surgiram com o intuito de somar na causa nobre que é ensinar.

A educação é um fenômeno que engloba habilidades e competências para ensinar e, ao mesmo tempo aprender, nesse contexto é possível inovar as práticas e métodos pedagógicos, uma vez que, as tecnologias surgem como ferramentas capazes de somar a ação docente. Com a utilização desses recursos tecnológicos o processo de ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico e interativo, atendendo as novas exigências da sociedade. A apropriação e uso das TDICs – tecnologias digitais de informação e comunicação, na educação envolve, questões de ordem tecnológica e econômica, de ordem contextual e social, questões de ordem epistemológica e pedagógica. (DUARTE, 2016, p.61).

Com a utilização das tecnologias, o processo de ensino e de aprendizagem se torna mais interativo para os alunos e até mesmo para os professores, já que ao mesmo

tempo em que os alunos estão aprendendo, estão-se “distraindo” não tendo aquela famosa aula maçante, fazendo com que isso se torne um diferencial da aula. Com isso, há um envolvimento dos alunos durante a aula.

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação implica em algumas modificações no campo da educação. De acordo com Duarte (2016, p.81),

A introdução das TDICs à educação implica, principalmente, na aprendizagem dos alunos e na modificação de práticas tradicionalmente aplicadas nas escolas, bem como, a exploração de uma gama de habilidades cognitivas por meio de atividades contextualizadas.

Como salienta a autora, a utilização das TDICs tem o intuito de modificar as práticas tradicionais aplicada nas escolas, tendo o objetivo de aprimorar e auxiliar o professor durante o processo de ensino e aprendizagem.

As TDICs podem ser muito utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática, porém muitos professores possuem grandes dificuldades em abordar essa temática durante suas aulas. Como descrevem Fonseca e Barrère (2013, p. 03), “é notável as dificuldades que muitos professores de matemática possuem em adequar o uso da tecnologia como recurso didático às metodologias tradicionais de ensino que são caracterizadas essencialmente por aulas expositivas”.

Muitas vezes os processos de inovação despertam um certo medo na maioria das pessoas, dado o fato de que muitas vezes os mesmos não terem tido contato com esses recursos em seus processos de formação porém, isso não pode se tornar um empecilho para com a utilização delas, e sim uma fonte de inspiração para que os docentes estejam sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos.

A utilização das TDCIs tem o objetivo de estimular os alunos a buscarem novos conhecimentos, bem como organizarem informações, aplicando os conhecimentos práticos com os teóricos. Os autores afirmam, ainda, que “vale lembrar que a utilização das TDICs no ensino de matemática deve ter o intuito de estimular os alunos a fazerem conjecturas, observar padrões, organizar informações, reconstruir e aplicar conhecimentos científicos e práticos.” (FONSECA; BARRÉRE, 2013, p.04).

Um dos fatores preocupantes sobre a utilização das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação – TDICs é a formação adequada de professores, conforme já citado nesse trabalho.

Atualmente, a formação dos Professores quanto ao uso das TDICs ainda desperta muita preocupação. Saber manusear o computador, baixar vídeos, criar slides, instalar projetor, entre outros, não é suficiente. A utilização dessas ferramentas contribui significativamente na melhoria das práticas pedagógicas e no ensino aprendizagem, desde que seja usada de forma correta. (FOIATO, 2016, p. 13).

Uma das maiores preocupações encontradas pelos professores é em como manusear os aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, até mesmo em como baixar vídeos, ou ainda em como preparar uma apresentação em slides. A utilização desses recursos favorece o processo de ensino e aprendizagem, fator muito importante que deve ser revisto pelos professores durante a sua formação.

Como as tecnologias estão sempre se aprimorando, com elas surgem métodos e metodologias diferenciadas de ensino, como é o caso do Ensino Híbrido, mesclando o ensino tradicional e a utilização de recursos tecnológicos. Tal metodologia ganha cada vez mais espaço diante da situação em que se encontra a educação brasileira.

O professor da atualidade necessita estar sempre à procura de formação e aprimoramento, os quais estão articulados à realidade que vivenciam em sala de aula, ou seja, a do aluno, tornando o espaço escolar um ambiente mais significativo, tanto quanto para o crescimento do professor quanto para o do aluno. “[...] Assim o professor precisa estar preparado para realizar junto com os alunos, descobrir, compreender, interagir e contribuir para modificar o mundo que nos cerca” (SAMPAIO, 1999, p. 11).

Esse processo passa a ser uma troca de conhecimentos entre ambos, pois o professor consegue aprender com a realidade dos alunos, estabelecendo uma relação entre professor e aluno, relação esta que tantos querem adquirir para uma melhor compreensão e concentração dos alunos.

Segundo Nóvoa (1992, p. 22),

[...] o espaço pertinente da formação continua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

A formação de professores vem com o intuito de proporcionar não só para os profissionais, mas também para as escolas um espaço de debate e discussões acerca de um determinado assunto em questão, proporcionando então um espaço de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem.

Como cita Libâneo (2001, p.189),

[...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Envolver a realidade do aluno não é uma experiência fácil. Porém, buscar relacionar o que é ensinado em sala de aula com o meio social e cultural em que o aluno está inserido, evidenciando suas rotinas, desenvolvendo atividades em que o aluno se identifique com o seu dia a dia, auxilia no bom rendimento das aulas.

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...]. Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p.21-22).

É importante que os professores estejam em constante aperfeiçoamento, em constante preparação, a fim de oferecer uma melhor aprendizagem para os alunos, e uma forma de fazer isso é usufruindo da realidade dos educandos, o que conseqüentemente possibilita que os alunos se desenvolvam como seres humanos melhores. Aliada a essa questão pode-se destacar o uso das tecnologias, como, por exemplo, o computador, que é uma ferramenta que está à disposição e pode ser utilizada nos ambientes das salas de aula, podendo contribuir com os professores e com os educandos.

Metodologia

Partindo do ponto de vista de realizar uma pesquisa com explicações e descrições,

contando também com uma análise textual discursiva, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Moresi (2003, p. 08), “pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

O trabalho em apreciação apresentará uma análise bibliográfica, com o intuito de verificar o que grandes pesquisadores e pensadores falam a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação verificando seus pontos de abordagem e opiniões a respeito disso.

Considerações finais

Concluimos que a utilização de tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem e de suma importância pois, foi comprovado que as mesmas tem um grande papel em tal processo, sendo ele um grande potencializador, abrindo possibilidade para novos conhecimentos tanto para os alunos quanto aos professores.

Destaca-se também que a formação dos professores é de grande importância, e um tanto que indispensável, já que nos encontramos em pleno século XXI, e com as tecnologias em destaque, se torna quase que um requisito a sua inserção no cotidiano escolar dos alunos e também dos professores, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada.

Também, foi constatado que existem alguns fatores envolvendo essa não utilização das tecnologias pelos professores como uma de suas metodologias durante as aulas, sendo elas, a falta de preparo, como já mencionado, durante o processo inicial de sua formação acadêmica, bem como no decorrer de suas vidas como professores, outro fator e de que os mesmos apresentam algum certo de medo ou até mesmo preconceito na utilização de aparatos elétricos e ou eletrônicos, muitos os consideram irrelevante a sua utilização durante o decorrer de suas aulas.

Referências

- DUARTE, Manoelle Silveira. **A contribuição dos recursos das TDICs no processo de ensinar e aprender**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2017.
- FOIATO, Cleides. **As TDICs nas aulas de matemática: uma atividade na escola EMBA. 2016, 32 f.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)- Universidade Federal de Santa Catarina, Chapecó/SC, 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167328>>. Acesso em: 03 nov2017.
- FONSECA, Elias Antonio Almeida da; BARRÉRE, Eduardo. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de TDIC para o ensino de matemática em escolas públicas. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA. 2013. Universidade Luterana do Brasil. ULBRA – Canoas. **Anaiseletrônicos...**Canoas: 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1343/568>>. Acesso em: 03 nov 2017.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas nas investigações sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – III SENEPT. 2012. Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos...**Belo Horizonte/MG: 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 mar 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente: **In Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PORTAL EDUCAÇÃO. Tecnologia educacional: Uma ferramenta a favor do Ensino. **Portal Educação**, [2016?]. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/71914/tecnologia-educacional-uma-ferramenta-a-favor-do-ensino>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- REIS, Júnias Belmont Alves dos. **O conceito de tecnologia e tecnologiaeducacional para alunos do ensino médio e superior**. 2008 Disponível em:

<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf>. Acesso em: 10 mar 2023.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

SCHENATZ, Biancca Nardelli; BORGES Marilene Andrade Ferreira. Integração das TICs ao currículo: o uso das comunidades colaborativas de aprendizagem em EAD ON-LINE. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2013. Associação Universidade em Rede. UNIREDE - Belém/PA. **Anais eletrônicos...** Belém/PA: 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2023

EXPLORANDO AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PROFUNDO SOBRE ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS

EXPLORANDO RUTINAS EN EDUCACIÓN TEMPRANA: UNA MIRADA EN PROFUNDIDAD A ESTRATEGIAS, BENEFICIOS Y DESAFÍOS

Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida³⁰
Elisabete Cerutti³¹

Resumo

Este estudo de doutorado investiga as rotinas na educação infantil, abordando diferentes aspectos que as permeiam. Inicialmente, são exploradas conceituações sobre rotinas, considerando sua origem e como foram constituídas ao longo do tempo, especialmente com o surgimento das creches. Além disso, são discutidos os conceitos de criança e infância que fundamentam a compreensão das rotinas na educação infantil. Em seguida, o estudo examina os fundamentos pedagógicos das rotinas, destacando sua importância na organização dos ambientes e na gestão do tempo durante a prática educativa. Uma análise é feita sobre as abordagens na disponibilização de materiais na educação infantil, considerando a seleção criteriosa e a diversidade de atividades envolvidas na rotina. Por fim, o estudo enfatiza a importância da seleção e diversidade de atividades na rotina da educação infantil, buscando promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de uma abordagem sensível e inclusiva, refletindo sobre a complexidade das interações entre natureza e cultura. Deste modo as rotinas na educação infantil devem ser flexíveis e adaptáveis, refletindo os princípios da pedagogia centrada na criança e sendo constantemente avaliadas e ajustadas para garantir sua inclusividade e significado, promovendo um ambiente de aprendizado e crescimento onde as crianças possam exercer sua autonomia e expressar suas identidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; rotinas; desenvolvimento integral; identidade.

Resumen

Este estudio doctoral investiga las rutinas en la educación infantil, abordando diferentes aspectos que las permean. Inicialmente se exploran conceptos sobre las rutinas, considerando su origen y cómo se fueron formando a lo largo del tiempo, especialmente con el surgimiento de las guarderías. Además, se discuten los conceptos de infancia y niñez que subyacen a la comprensión de las rutinas en la educación infantil. A continuación, el estudio examina los fundamentos pedagógicos de las rutinas, destacando su importancia en la organización de ambientes y la gestión del tiempo durante la práctica educativa. Se analizan los enfoques para la disponibilidad de materiales en la educación infantil, considerando la cuidadosa selección y la diversidad de actividades involucradas en la rutina. Finalmente, el estudio enfatiza la importancia de la selección y diversidad de actividades en la rutina de educación infantil, buscando promover el desarrollo integral de los niños a través de un enfoque sensible e inclusivo, reflexionando sobre la complejidad de las interacciones entre naturaleza y cultura. Por lo tanto, las rutinas en la educación infantil deben ser flexibles y adaptables, reflejar los principios de la pedagogía centrada en el niño y ser constantemente evaluadas y ajustadas para asegurar su inclusividad y significado, promoviendo un ambiente de aprendizaje y crecimiento donde los niños puedan ejercer su autonomía y expresarse sus identidades.

³⁰ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: a100683@uri.edu.br

³¹ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões: E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Palabras clave: Educación Infantil; rutinas; desarrollo integral; identidad.

Introdução

Embora as rotinas sejam amplamente aceitas como uma parte fundamental da educação infantil, surgem questionamentos a serem considerados. As rotinas desempenham um papel crucial na estruturação do ambiente educativo, fornecendo às crianças uma sensação de segurança, previsibilidade e ordem. No entanto, à medida que nos aprofundamos na complexidade das rotinas, surgem questões importantes sobre sua eficácia e impacto no desenvolvimento das crianças. Este estudo visa investigar os benefícios, desafios e estratégias associadas às rotinas na educação infantil, com base em uma análise crítica fundamentada em teorias pedagógicas e pesquisas contemporâneas.

A partir das reflexões de autores como Barbosa (2006), que dialoga com outras perspectivas e teorias, percebemos que as rotinas não são apenas uma sequência de atividades diárias, mas sim dispositivos pedagógicos que permeiam o espaço e o tempo na educação infantil. Barbosa destaca a importância das rotinas na organização das atividades cotidianas, conferindo-lhes ritmo, inter-relacionamento e duração de tempo definidos. Ela ressalta que as rotinas exercem influência na construção das subjetividades infantis, moldando a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Por outro lado, questionamentos são levantados sobre os possíveis efeitos negativos da rigidez das rotinas, que poderiam limitar a criatividade e a autonomia das crianças. Essas preocupações levam à necessidade de explorar estratégias que possam adaptar as rotinas para atender às necessidades individuais de cada criança, considerando diferenças de personalidade, ritmo de aprendizado e contexto familiar. Além disso, eventos imprevistos podem interferir nas rotinas, afetando a estabilidade emocional das crianças e exigindo uma abordagem flexível e sensível por parte dos educadores.

Assim, este estudo busca não apenas analisar as rotinas na educação infantil em sua complexidade, mas também propor estratégias e abordagens que promovam o

desenvolvimento integral das crianças, levando em conta tanto os benefícios quanto os desafios associados a esse aspecto fundamental da prática educativa na primeira infância.

Conceituações sobre Rotinas

Estudar as rotinas na educação infantil é de imprescindível, pois elas constituem a espinha dorsal do ambiente educativo para as crianças em idade pré-escolar. Ao compreender e analisar as rotinas, os educadores podem identificar padrões de interação, aprendizado e desenvolvimento das crianças. Essa compreensão permite aos profissionais planejarem e adaptar as rotinas de forma a atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo seu crescimento emocional, social, cognitivo e físico.

De acordo com Barbosa (2006):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. AS denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35)

A citação da autora enfatiza a importância da rotina como uma categoria pedagógica essencial na organização do trabalho diário nas instituições de educação infantil. Ao destacar as várias denominações dadas à rotina, como horário, emprego do tempo, sequência de ações e outras, ela ressalta a diversidade de perspectivas e abordagens na estruturação das atividades cotidianas. Essa diversidade reflete a complexidade do processo educativo na primeira infância e a necessidade de adaptar as rotinas para atender às necessidades individuais das crianças, garantindo um ambiente propício para seu desenvolvimento integral.

Tendo em vista seus estudos, Barbosa, (2006 p. 35), ainda destaca que a maneira como a rotina é organizada é influenciada por diversos fatores, incluindo o funcionamento da instituição, os horários de entrada e saída das crianças, os momentos de alimentação e os turnos dos funcionários. Esses fatores, chamados de condicionantes,

estão relacionados às questões legais e administrativas que são fundamentais para estabelecer as convenções e as regras de funcionamento da instituição. Os condicionantes são básicos para a construção das rotinas na educação infantil, mas não devem ser vistos como determinantes absolutos.

Muito se discute sobre a diferenciação entre rotina e cotidiano na educação. Compreender essa distinção é fundamental para os educadores, pois permite uma abordagem mais holística e sensível às necessidades individuais das crianças, levando em consideração tanto os aspectos estruturados das rotinas quanto as interações mais espontâneas e dinâmicas que ocorrem no cotidiano. Neste sentido Lefebvre (1984) aponta que:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (LEFEBVRE, 1984, p. 51).

Essa reflexão ressalta a importância de não apenas reconhecer, mas também valorizar a complexidade e a riqueza do cotidiano, que é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das crianças na educação infantil. Enquanto a rotina é associada a atividades previsíveis e repetitivas, o cotidiano abrange um espaço-tempo mais amplo e dinâmico, essencial para a experiência humana. O cotidiano não só engloba as atividades rotineiras e triviais, mas também oferece espaço para o inesperado e a inovação. É nesse contexto cotidiano que a vida se desenrola, onde surgem oportunidades para experiências extraordinárias a partir do ordinário.

Adicionalmente, Barbosa alerta que, quando as rotinas são construídas sem considerar o ritmo natural, a participação ativa, a conexão com o mundo, a realização pessoal, o prazer, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de interação social das pessoas envolvidas, elas podem se transformar em instrumentos de alienação. Isso acontece quando as rotinas se reduzem a uma sucessão de eventos prescritos de maneira rígida, levando as pessoas a agirem e repetirem gestos em uma sequência de procedimentos que não refletem suas próprias vontades ou entendimentos.

Esse tipo de vivência carece de significado, tornando-se alienada, pois está enrijecida em regras absolutas. Ao estabelecer rotinas, é essencial permitir uma margem ampla para a flexibilidade, caso contrário, corremos o risco de criar um ambiente propenso à alienação. (BARBOSA, 2006, p. 39).

Nessa mesma lógica, o autor Bertolini (1996, p. 530) argumenta que o excesso de rotina pode limitar a capacidade das crianças de explorar, descobrir e formular hipóteses sobre o que está por vir. Em outras palavras, ele sugere que é importante equilibrar a rotina com variação, proporcionando às crianças uma estrutura composta de elementos temporais, espaciais e verbais que permitam a exploração, a inferência e a compreensão do que está acontecendo, além de experimentos mentais sobre quando esses eventos ocorrem.

Origem das constituições de rotina

Sobre a constituição social das rotinas Barbosa (2006), sustenta que as rotinas adotadas em creches e pré-escolas têm sua origem na influência do mundo das religiões cristãs. Isso ocorreu por meio de dois processos principais: em primeiro lugar, a secularização das rotinas pessoais e institucionais que tinham sido estabelecidas nos monastérios e foram posteriormente transferidas para instituições modernas em geral, incluindo as educacionais; em segundo lugar, devido ao fato de que a mão de obra disponível para trabalhar em asilos, orfanatos, escolas e creches, desde suas origens até os dias atuais, é amplamente composta por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos, que trazem consigo sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica. (BARBOSA, 2006, p. 51).

Haja visto tais colocações, a influência das religiões cristãs na constituição social das rotinas em creches e pré-escolas, conforme apresentado pela autora, destaca a relevância do contexto histórico e cultural na formação das práticas educacionais. Essa influência não apenas ilustra como tradições e práticas religiosas podem permear diferentes aspectos da sociedade, mas também ressalta a continuidade e a adaptação dessas influências ao longo do tempo. Além disso, sugere-se que a presença significativa

de membros religiosos na educação infantil pode ter implicações na maneira como as rotinas são estruturadas e vivenciadas, levando em consideração valores, crenças e práticas específicas associadas a essas instituições religiosas. Essa reflexão ressalta a importância de se compreender o contexto cultural e histórico no qual as práticas educacionais são desenvolvidas, reconhecendo a diversidade de influências e perspectivas que moldam a experiência educativa das crianças.

Surgimento das creches

Historicamente surgimento das creches está intrinsecamente ligado à urbanização e à industrialização, que resultaram em um número crescente de mulheres ingressando no mercado de trabalho. Oliveira (2002) argumenta que nos séculos XV e XVI, em resposta aos desafios enfrentados pela sociedade europeia, novos modelos de educação começaram a surgir. As mudanças socioeconômicas, os conflitos frequentes e as condições que tornavam as crianças cada vez mais vulneráveis à pobreza, ao abandono e aos maus-tratos foram catalisadores para o estabelecimento de serviços de cuidado infantil, geralmente liderados por mulheres da comunidade. Esses serviços surgiram para atender crianças abandonadas ou cujos pais estavam ocupados trabalhando nas fábricas, fundições e minas resultantes da Revolução Industrial. Com o tempo, foram desenvolvidas instituições mais formais para o cuidado infantil fora da família, muitas delas de caráter filantrópico, visando atender crianças na faixa dos dois ou três anos e proporcionar um ambiente propício ao seu desenvolvimento. À medida que essas instituições evoluíam, surgiram também asilos e outras formas de atendimento para crianças mais velhas, muitas vezes filhas de operárias, visando melhorar as péssimas condições de saúde das crianças pobres.

Entretanto, conforme aponta Barbosa (2006), é notável que as escolas, enquanto instrumentos de socialização secundária, obrigatória e regulada, são relativamente recentes em termos históricos. Elas surgiram em um contexto marcado pela emergência de diversas formas de controle social, tais como o estabelecimento do Estado nacional, a normatização do trabalho infantil, iniciativas de higienização pública e a fundação de

instituições como berçários, casas-asilo, lactários e consultórios de puericultura, entre outras. Essas instituições, juntamente com as escolas, desempenharam papéis cruciais na transformação da maneira como a sociedade percebe e se relaciona com a infância, tornando-se pilares fundamentais na estruturação do sistema educacional contemporâneo.

A análise do surgimento das creches e escolas, assim como outras instituições de cuidado infantil, oferece uma visão profunda das transformações sociais e econômicas que moldaram a história da educação e da infância. A urbanização, industrialização e mudanças nas estruturas familiares foram fatores-chave que impulsionaram a necessidade de cuidado e educação para crianças pequenas, enquanto as iniciativas filantrópicas e comunitárias demonstraram uma resposta crucial a essas demandas emergentes. A partir desse contexto, observamos o surgimento de escolas como locais de socialização secundária, exercendo não apenas um papel educativo, mas também de controle social e formação de identidade social. As creches, por sua vez, tornaram-se uma solução prática para as famílias enfrentando os desafios do trabalho remunerado, possibilitando às mulheres uma participação mais ativa na força de trabalho.

Desta forma, essas instituições, juntamente com outras formas de cuidado infantil, desempenharam papéis complementares na garantia do bem-estar e desenvolvimento das crianças, refletindo as preocupações e valores predominantes em suas respectivas épocas históricas. Essa análise histórica ressalta a importância de compreender as origens e evolução das instituições educacionais e de cuidado infantil para contextualizar os desafios e possibilidades da educação infantil contemporânea.

Conceitos de criança e infância

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), analisam sobre a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância destacando a distinção entre essas duas categorias. Eles afirmam que, embora crianças tenham existido desde os primórdios da humanidade, a infância como uma construção social - que envolve uma série de representações sociais, crenças e dispositivos de socialização e controle - emergiu nos séculos XVII e XVIII como

uma categoria social distinta. Os autores investigadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho em Portugal, enfatizam a importância de diferenciar esses dois termos: a infância, como uma categoria social que aponta para a homogeneidade desse grupo minoritário, e as crianças, como referências empíricas cujo entendimento requer uma consideração cuidadosa dos fatores que as tornam diferentes e heterogêneas. Essa distinção não é meramente uma sutileza analítica, mas sim uma necessidade incontornável para definir um campo de estudo ou investigação claro e preciso. Sarmiento e Pinto (SARMENTO E PINTO 1997, p. 13 e 24),

Ao separar a ideia de infância como uma construção social das crianças como indivíduos empíricos, os autores apontam para a necessidade de reconhecer a diversidade e heterogeneidade dentro do grupo infantil, enquanto também reconhecem os elementos de homogeneidade que definem a infância como uma fase de desenvolvimento distintiva. Essa abordagem crítica permite uma análise mais precisa e abrangente das experiências infantis, promovendo uma compreensão mais rica das complexidades da infância e das questões que a cercam.

Nessa abordagem, Barbosa (2006) destaca a diversidade das infâncias no Brasil ao longo da história, mencionando a coexistência de diferentes realidades, como a infância dos curumins, que foram catequizados para adotar a fé cristã, e a infância dos meninos e meninas negros que serviam aos senhores brancos, evidenciando uma narrativa permeada por desigualdades sociais e desafios, mas também por momentos de diversão e reconhecimento social. Ela ressalta que a educação e o cuidado das crianças pequenas tiveram início em um contexto de urbanização, industrialização e disseminação do discurso médico-higienista, além de mudanças na estrutura familiar e a transição para a República. Esse período marcou a transição de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata, caracterizado por hierarquias rígidas entre homens/mulheres, adultos/crianças e brancos/negros, para a formação de uma família nuclear republicana. (BARBOSA, 2006, p. 82).

Ao reconhecer a coexistência de diferentes realidades de infância, como aquelas vivenciadas por crianças indígenas catequizadas e crianças negras inseridas em relações

de subordinação colonial, Barbosa destaca as desigualdades sociais e os desafios enfrentados por esses grupos. No entanto, ela também destaca que essas experiências não são unicamente definidas por adversidades, mas também incluem momentos de brincadeiras e formas de reconhecimento social. Além disso, ao contextualizar o surgimento da educação e do cuidado infantil no Brasil em meio a processos como urbanização, industrialização e mudanças na estrutura familiar, a autora aponta para uma transformação significativa na organização social e cultural do país, especialmente na transição de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata para uma estrutura familiar mais nuclear durante o período republicano. Essa reflexão ressalta a importância de compreender a história e a diversidade das infâncias brasileiras para informar práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diferentes realidades sociais e culturais das crianças.

Segundo Riboli (2019), ao longo da História, a atenção dispensada à infância nem sempre foi adequada. Na Antiguidade, as crianças eram percebidas como incapazes e submetidas à autoridade paterna, enquanto na Idade Média eram frequentemente exploradas no trabalho e expostas aos perigos da vida. A partir do século XV, observou-se uma mudança de paradigma na sociedade, com as crianças sendo integradas às escolas e submetidas a uma educação mais estrita. Foi durante o Iluminismo que se consolidou a concepção moderna de infância, destacando a necessidade de proteção e cuidado por parte dos adultos (RIBOLI, 2019, p. 101-102).

O autor em questão oferece uma análise abrangente da evolução das percepções e tratamentos destinados à infância ao longo dos períodos históricos. Na Antiguidade, as crianças eram frequentemente consideradas incapazes e submetidas à autoridade paterna, enquanto na Idade Média eram utilizadas para o trabalho e expostas a diversos perigos da vida. A partir do século XV, observou-se uma mudança significativa com a integração das crianças nas escolas e a implementação de uma educação mais estrita. Contudo, é durante o período do Iluminismo que se consolida a concepção moderna de infância, caracterizada pela crescente valorização da proteção e do cuidado infantil por parte dos adultos. Essa análise evidencia não apenas a evolução das percepções sociais

sobre a infância, mas também as transformações profundas nas estruturas sociais e culturais ao longo da História.

A análise sobre a evolução da percepção da infância ao longo da história revela uma trajetória complexa e multifacetada. Desde tempos remotos, as crianças foram sujeitas a diversas formas de tratamento e expectativas sociais. Essa evolução reflete não apenas mudanças nas percepções sociais sobre a infância, mas também transformações profundas nas estruturas sociais e culturais ao longo do tempo. Ao reconhecer essa diversidade de experiências e contextos históricos, podemos compreender melhor as complexidades da infância e promover práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diferentes realidades das crianças.

Explorando os Fundamentos Pedagógicos das Rotinas na Educação Infantil

Na história da pedagogia da educação infantil, destacam-se diversas teorias e abordagens que influenciaram significativamente a forma como entendemos e praticamos a educação para as crianças. Entre os grandes nomes que contribuíram para o desenvolvimento dessas teorias estão, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e Maria Montessori. Rousseau revolucionou o pensamento pedagógico ao defender uma abordagem mais natural e centrada na liberdade e no desenvolvimento do indivíduo. Pestalozzi, por sua vez, enfatizava a importância da educação moral e prática, acreditando na formação integral da criança por meio da educação sensorial e do ensino baseado na observação e na experiência. Fröbel, conhecido como o pai do jardim de infância, introduziu o conceito de atividades lúdicas e do aprender brincando, reconhecendo a importância do jogo na aprendizagem infantil. Montessori, pioneira no desenvolvimento de métodos educacionais inovadores, enfatizou o papel fundamental do ambiente preparado e da liberdade guiada na aprendizagem das crianças. Esses pensadores, cada um à sua maneira, contribuíram para moldar a pedagogia da educação infantil, deixando um legado duradouro que continua a influenciar as práticas educacionais até os dias de hoje.

Segundo Rosseau (1992) “a educação do ser humano começa com o seu

nascimento; antes de falar, antes de compreender, já se instrui. A experiência adianta as lições” (ROSSEAU, 1992, p. 42).

Ao afirmar que a educação do ser humano começa com o seu nascimento, Rosseau destaca que o processo educativo não se limita apenas à transmissão de conhecimentos formais, mas começa desde os primeiros contatos do indivíduo com o mundo ao seu redor. Antes mesmo de falar ou compreender conceitos abstratos, a criança já está aprendendo por meio das experiências sensoriais e das interações com seu ambiente. Isso enfatiza a importância de proporcionar um ambiente estimulante e enriquecedor para as crianças desde o início de suas vidas, onde elas possam explorar, experimentar e aprender de forma natural e espontânea. Essa abordagem ressalta a visão de Rousseau sobre a educação como um processo contínuo e integrado à vida cotidiana, onde a experiência precede o ensino formal.

Outrossim, ele enfatiza a visão da educação como um processo de formação de hábitos, destacando que aquilo que não é inato no ser humano só pode ser adquirido por meio do hábito. Nesse sentido, o autor afirma a importância de estabelecer hábitos positivos e benéficos desde cedo na vida das crianças, pois uma vez estabelecidos, devem ser mantidos ao longo de toda a vida. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação não se limita apenas ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas também inclui a formação de valores, atitudes e comportamentos que moldam o caráter e a personalidade das pessoas. Esses hábitos, uma vez adquiridos, tornam-se parte integrante da identidade do indivíduo e influenciam suas ações e escolhas ao longo da vida (ROSSEAU, 1992, p. 12 e 39).

Pestalozzi sustentava a convicção de que tanto a instrução quanto as regulamentações eram imprescindíveis para moderar os impulsos negativos presentes no ser humano e na sociedade. Ele argumentava que aprimorar os indivíduos e a sociedade não deveria se basear na imposição de penalidades, mas sim em uma educação preventiva, que orientasse o controle dos instintos desde a infância. Ao caracterizar as crianças, Pestalozzi as via como seres regidos por impulsos, desprovidos de consciência de suas ações e livre arbítrio. Para direcionar esses impulsos, ele preconizava a

importância de estabelecer normas consistentes, como expresso em sua orientação para "tratar a criança de forma uniforme, seguindo as mesmas normas sempre que possível" (PESTALOZZI, 1988, p. 48 e 49).

Ao destacar a necessidade de tratar as crianças de maneira uniforme e seguir as mesmas normas sempre que possível, Pestalozzi enfatiza a importância da consistência e da previsibilidade no ambiente educacional para orientar os impulsos das crianças de forma positiva. Essa abordagem reflete a preocupação de Pestalozzi em promover o desenvolvimento integral das crianças, tanto moral quanto intelectualmente, para contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Froebel (1989), os jardins de infância eram concebidos como uma instituição educacional abrangente para as crianças, abordando todos os aspectos do seu desenvolvimento (FROEBEL, 1989, p. 111). Esses jardins infantis eram parte de um projeto político que visava atender de forma abrangente, e com a sensibilidade alemã característica, às diversas dimensões da vida infantil até a idade escolar. Froebel advogava que cabia ao Estado a responsabilidade de erguer construções destinadas à educação da primeira infância. Além disso, ele sustentava a crença de que os jardins de infância deveriam ser acessíveis a crianças de todas as idades e estratos sociais, independentemente do nível educacional dos pais. Além disso, O autor destaca que o conceito fundamental de "jardim" implica em cuidado e proteção, refletindo o amparo e a atenção dedicados a cada planta de acordo com sua essência. Da mesma forma, as crianças devem ser assistidas e atendidas com esse mesmo zelo e consideração (FROEBEL, 1989, p. 135).

Sobre o método Montessori o desenvolvimento dos programas educacionais propostos por ela, envolve uma variedade de atividades, desde exercícios manuais e sensoriais até práticas de matemática, linguagem, escrita, leitura e artes visuais. A autora destaca que uma ciência da educação não se limita à observação, mas busca também transformar as crianças, proporcionando-lhes um ambiente estimulante para o desenvolvimento integral (MONTESSORI, 1937, p. 49).

Em suas reflexões sobre seu método educacional, enfatiza a importância atribuída

à saúde das crianças, delineando um conjunto de práticas minuciosamente detalhadas. Em sua abordagem pedagógica, Montessori (1937) destaca a valorização dos experimentos biológicos, bem como o papel do naturalismo e do associativismo na teoria da aprendizagem. Seu trabalho inicia-se com uma atenção meticulosa à antropometria, promovendo atividades ao ar livre, cuidado com plantas e animais, ginástica e exercícios de regulação. Aspectos como higiene e alimentação também são abordados, com a prescrição de cardápios e receitas, além da incorporação de hábitos essenciais para garantir a saúde das crianças, como a alimentação em horários determinados.

Além disso, o programa de ensino inclui atividades práticas da vida cotidiana, visando promover a autonomia e a responsabilidade. Tais atividades englobam desde tarefas simples, como mover objetos sem fazer barulho, até ações mais complexas, como cuidar da higiene pessoal e do ambiente. Montessori ressalta que a repetição é fundamental para alcançar a excelência, ligando os exercícios às funções práticas da vida real e estimulando o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e independência nas crianças (Montessori, 1937, p. 120).

Sendo assim, o método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori, é conhecido por sua abordagem abrangente e centrada na criança. Ao oferecer uma variedade de atividades, desde exercícios manuais até práticas acadêmicas como matemática e linguagem, busca-se promover o desenvolvimento integral das crianças. Ou seja, o método Montessori visa criar um ambiente educacional estimulante e inclusivo, preparando as crianças para uma vida de aprendizado e realização.

Portanto, compreender esses fundamentos não apenas oferece uma base sólida para os educadores, mas também os capacita a criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e centrados na criança. Aprofundando-se nas teorias e abordagens de renomados pensadores da educação, como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Montessori, sugere-se que os educadores conseguem embasar suas práticas pedagógicas em conceitos comprovados, adaptando-os de forma criativa às necessidades específicas de cada contexto educacional. Além disso, esse estudo promove uma reflexão crítica sobre as próprias práticas

educacionais, possibilitando a identificação de áreas de aprimoramento e o desenvolvimento de estratégias inovadoras que potencializem o aprendizado das crianças. Em síntese, o domínio dos fundamentos pedagógicos das rotinas na educação é essencial para promover uma educação de qualidade, que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes e os prepare para os desafios do mundo contemporâneo.

Organização de Ambientes e Gestão do Tempo na Educação

A organização dos ambientes e a gestão do tempo na educação desempenham um importante papel no processo de aprendizagem das crianças. Ambientes bem estruturados, que estimulam a exploração e a interação, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Da mesma forma, uma gestão eficaz do tempo permite que as atividades sejam planejadas e executadas de forma adequada, garantindo que cada momento seja aproveitado ao máximo.

O ambiente físico, conforme delineado por Barbosa (2006), não é apenas um espaço estático, mas sim um palco dinâmico onde ocorre o desenvolvimento integral das crianças. Ele proporciona oportunidades para a exploração sensorial, a interação social e o aprendizado ativo. Além disso, o ambiente desafia constantemente os ocupantes a se engajarem em diferentes atividades, estimulando o pensamento criativo e a resolução de problemas. Assim, através dos símbolos e linguagens presentes no ambiente, este se torna um recurso pedagógico poderoso, que contribui significativamente para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das crianças (BARBOSA, 2006, p. 120).

A autora ainda acrescenta que a organização do ambiente na pedagogia da primeira infância não é apenas um aspecto periférico, mas sim uma parte essencial e inegociável do projeto educacional. A forma como o ambiente é estruturado reflete a compreensão da infância, do desenvolvimento infantil e do papel do educador. As diferentes abordagens para organizar o ambiente refletem os objetivos, concepções e diretrizes dos adultos em relação ao futuro das crianças e às suas ideias pedagógicas. Considerar o ambiente como o cenário das experiências físicas, sensoriais e relacionais é crucial para a construção de uma pedagogia eficaz na educação infantil. Refletir sobre

elementos como luz, cor, materiais e temperatura é fundamental para criar um ambiente propício às interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e para a construção do conhecimento infantil (BARBOSA, 2006, p. 122).

Ao discutir a importância da concepção de espaços na educação infantil, Lima (1989) enfatiza a necessidade de um ambiente que estimule a curiosidade e a imaginação das crianças. Ele ressalta que o espaço deve ser cuidadosamente projetado, deixando-o "suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço pela sua atuação" (LIMA, 1989, p.72). Essa abordagem destaca a importância de um ambiente dinâmico, onde as crianças não apenas recebem conhecimento, mas também são incentivadas a explorar, experimentar e criar ativamente.

Barbosa (2006 p.141) reflete que, historicamente a gestão do tempo sempre foi uma preocupação na educação, tanto guiada por teorias sobre a criança e sua educação quanto por considerações sobre as necessidades orgânicas das crianças pequenas, como na puericultura. A autora observa uma tendência crescente nas escolas infantis de adotar uma agenda repleta de atividades destinadas aos adultos, como informática, inglês, judô, balé, entre outras. Essas atividades frequentemente são orientadas pela competição e pela preparação para o mundo profissional.

Outrossim a autora aponta uma preocupação na literatura pedagógica brasileira da educação infantil sobre o uso do tempo. Barbosa (2006) sobre a revela uma dualidade de preocupações em relação ao uso do tempo na educação infantil. Por um lado, destaca-se a importância de proporcionar às crianças experiências que as ajudem a construir noções temporais durante a infância, reconhecendo a relevância desse processo para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Por outro lado, há a necessidade de organizar o trabalho pedagógico de forma a equilibrar objetivos educacionais, características individuais das crianças e as diversas situações de aprendizagem. Nesse contexto, a construção do tempo é percebida como uma conquista que envolve aspectos psicológicos e socioculturais, ressaltando a complexidade e a importância desse tema na prática educativa.

Logo, ambientes bem estruturados oferecem oportunidades para exploração, interação e desenvolvimento integral dos indivíduos, enquanto uma gestão eficaz do tempo permite que as atividades sejam planejadas e executadas de forma adequada. O ambiente físico transcende a sua estática, sendo um cenário dinâmico onde ocorre o desenvolvimento integral das crianças, desafiando-as constantemente a se engajarem em diferentes atividades e estimulando o pensamento criativo. Além disso, a gestão do tempo na educação infantil reflete uma dualidade de preocupações: a construção de noções temporais pelas crianças e a necessidade de equilibrar objetivos educacionais e características individuais.

Desta forma, esta reflexão levanta questões sobre a verdadeira essência da educação infantil, que deve priorizar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Ao adotar uma abordagem adultocêntrica, focada na competição e na preparação para o mundo profissional desde tenra idade, corre-se o risco de negligenciar aspectos essenciais como o brincar, a exploração autônoma e o desenvolvimento emocional e social das crianças. Acende-se um alerta: é preciso repensar a gestão do tempo e organização dos ambientes na educação infantil.

Abordagens na Disponibilização de Materiais na Educação Infantil

Na educação infantil, a seleção e oferta de materiais desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A escolha cuidadosa de materiais didáticos, brinquedos, livros e recursos visuais pode enriquecer o ambiente educacional, proporcionando experiências diversificadas e estimulantes. No entanto, é essencial questionar se esses materiais estão sendo selecionados e oferecidos de maneira a verdadeiramente promover a autonomia e o protagonismo das crianças. Embora haja uma variedade de recursos disponíveis, é necessário refletir se estão sendo proporcionadas oportunidades para que as crianças escolham, explorem e criem de acordo com seus interesses e necessidades individuais. Essa dúvida suscita a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na seleção e oferta de materiais na educação infantil, visando garantir uma experiência educacional

verdadeiramente centrada na criança.

Barbosa (2006) aborda o tema dos materiais na educação infantil sob duas perspectivas distintas. Primeiramente, ela discute os materiais que representam as rotinas e estão presentes nas salas de aula da educação infantil. Por outro lado, ela também explora a seleção e construção dos materiais oferecidos às crianças nas escolas de educação infantil. A autora observa que, historicamente, as rotinas eram mais implícitas do que explícitas na educação infantil, e que somente recentemente o planejamento cooperativo ou democrático começou a revelar os rituais anteriormente ocultos.

Dentro deste tema a autora destaca que, as rotinas na educação infantil têm como propósito permitir que as crianças compreendam o tempo, entendendo a sequência das atividades diárias, semanais ou mensais, e reconhecendo que podem organizar seu tempo de acordo com seus interesses. Além disso, as rotinas visam criar consciência sobre o que está por vir, capacitando as crianças a participarem ativamente de sua vida pessoal e em grupo. A autora ressalta que a representação visual das rotinas, quando feita de forma participativa, contribui para organizar o trabalho, facilitar escolhas e promover uma construção mais ativa das noções temporais.

Por outro lado, Barbosa (2006 p.156) também aborda a influência dos materiais na organização das rotinas na educação infantil. Ela menciona que a diversidade de jogos e materiais nas salas de aula foi uma contribuição significativa de educadores como Froebel e Montessori. Froebel, por exemplo, enfatizava a fabricação de materiais concretos para desenvolver conceitos abstratos por meio do jogo, chegando até a estabelecer uma fábrica de jogos e brinquedos. Já Maria Montessori expandiu o repertório de materiais e jogos nas salas de aula da educação infantil, visando o desenvolvimento dos sentidos e a prática de atividades da vida cotidiana. Esses materiais não apenas enriquecem o ambiente de aprendizagem, mas também influenciam positivamente a organização e a dinâmica das rotinas na educação infantil.

Na educação infantil, a organização das rotinas e a seleção criteriosa dos materiais desempenham papéis cruciais no processo de aprendizagem das crianças. As rotinas

estruturadas não apenas proporcionam uma sensação de segurança e previsibilidade, mas também ajudam a desenvolver noções temporais e habilidades sociais essenciais. Da mesma forma, a escolha adequada dos materiais é fundamental para estimular a exploração, a criatividade e o desenvolvimento integral dos pequenos, tornando a experiência educativa mais enriquecedora. Neste sentido Barbosa aponta que:

Os materiais, assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta. (BARBOSA, 2006, p. 165)

Tendo em vista as palavras da autora, percebe-se a importância dos materiais na construção de identidade, pensamento e habilidades nas crianças. A variedade e qualidade dos materiais oferecidos influenciam diretamente nas rotinas e experiências de aprendizagem das crianças, moldando suas interações e desenvolvimento. Portanto, a seleção e oferta cuidadosa de materiais são fundamentais para proporcionar uma educação rica e diversificada, que estimule o crescimento integral dos pequenos de maneira indireta, mas significativa.

Seleção e Diversidade: Envolvendo Atividades na Rotina da Educação Infantil

Na fase inicial da formação educacional, a seleção e proposição de atividades na rotina são de extrema importância para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Essas atividades não apenas promovem o aprendizado, mas também moldam as interações sociais, habilidades cognitivas e emocionais dos pequenos. Ao escolher cuidadosamente os materiais e as atividades a serem oferecidas, os educadores podem criar um ambiente estimulante e inclusivo, que atenda às necessidades individuais de cada criança. A diversidade de atividades proporciona oportunidades para explorar diferentes interesses, habilidades e estilos de aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento holístico e equilibrado. Neste aspecto Barbosa cita que:

A questão da divisão entre atividades biológicas e culturais é importante para a educação infantil. Os atos relacionados aos cuidados das crianças, apesar de estarem determinados pela natureza, também estão impregnados de sentidos socioculturais. Um interessante exemplo disso tem sido trabalhado pelas pesquisas multiculturais. (BARBOSA, 2006, p. 169)

Sendo assim a autora ressalta reconhecimento da distinção entre atividades biológicas e culturais é crucial na educação infantil. Embora os cuidados com as crianças estejam intrinsecamente ligados à natureza, também são moldados por significados socioculturais. Pesquisas multiculturais têm explorado essa interação, oferecendo insights valiosos sobre como diferentes contextos culturais influenciam as práticas de cuidado infantil. Esse entendimento enriquece nossa abordagem pedagógica, promovendo uma educação mais sensível e inclusiva.

Barbosa (2006) segue destacando a importância das pesquisas multiculturais na compreensão das influências culturais sobre as práticas de cuidado infantil. Ela exemplifica citando estudos conduzidos por pesquisadores como Favaro (1995) na Itália e Frangos (1996) na Grécia revelam que crianças de origem estrangeira trazem consigo, por meio de suas famílias, modos específicos de perceber o corpo, de se comunicar, de se alimentar e de aprender. Esses padrões culturais permeiam todas as suas interações e relacionamentos, moldando suas experiências sociais e estabelecendo as fronteiras da sua intimidade. Portanto essa compreensão é essencial para uma abordagem educacional inclusiva e sensível às diversidades culturais presentes nas salas de aula da educação infantil.

Sobre esse assunto Almeida (1999), propõe uma revisão dos conceitos biológicos que foram socialmente moldados pelos higienistas no século XIX, em favor de uma abordagem de "social-biologia", que reconhece as dimensões sociais presentes em todas as interações relacionadas a esse processo. O autor argumenta que as atividades de cuidado nas instituições de educação infantil, como creches e pré-escolas, não se limitam a eventos puramente sociais ou biológicos; são, "construções híbridas", caracterizadas por elementos, propriedades e atributos moldados tanto pela natureza quanto pela cultura" (ALMEIDA, 1999, p. 23). Ele cita a amamentação, por exemplo, como uma manifestação desse hibridismo entre natureza e cultura.

Essa perspectiva desafia concepções simplistas e binárias sobre tais atividades, convidando a uma reflexão mais ampla sobre as influências sociais que moldam essas práticas. Além disso, ao propor uma abordagem de "social-biologia", Almeida sugere uma reavaliação dos discursos e das representações historicamente construídos sobre as questões biológicas, especialmente aquelas relacionadas ao cuidado infantil.

Sob o olhar de Barbosa (2006, p.172), a autora identifica um conjunto de atividades essenciais que constituem a espinha dorsal das rotinas pedagógicas na educação infantil. Essas atividades que incluem hora da entrada, jogo livre, rodinha, hora do banheiro, hora da merenda, hora do pátio, atividade dirigida, hora do almoço, hora da higiene, hora do descanso e atividades diversificadas, formam o núcleo em torno do qual todas as outras atividades se organizam.

Outrossim, segue salientando que as rotinas exercem um papel fundamental na organização das atividades, conferindo-lhes ritmo, inter-relacionamento e duração de tempo definidos. Além disso, influenciam a maneira como as diferentes atividades se conectam umas às outras e como as transições entre elas são realizadas. Barbosa também ressalta a importância dos ambientes, do tempo dedicado às atividades e dos materiais oferecidos, os quais são determinantes para a variabilidade das propostas de atividades. Ela alerta que um planejamento excessivamente rígido, baseado em um extenso currículo com subdivisões detalhadas, pode dificultar a flexibilização das rotinas diárias, uma vez que todas as atividades já estão previamente programadas.

As atividades cotidianas desempenham um papel crucial na vida diária, constituindo uma parte essencial das rotinas, como acordar, alimentar-se, higienizar-se, vestir-se e descansar. Durante os primeiros anos de vida, essas atividades ganham uma relevância adicional, não apenas como elementos estruturantes da rotina, mas também como conteúdo pedagógico essencial nessa fase de desenvolvimento. Enquanto esses aprendizados começam a ser adquiridos no ambiente familiar, nos contextos educacionais voltados para crianças pequenas, ocorre uma transição significativa: esses conhecimentos são transportados do âmbito privado para o público, enriquecidos por experiências transculturais e pelas intenções educativas dos profissionais.

Nesse sentido, as atividades rotineiras não são meramente repetitivas, mas sim oportunidades valiosas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Ao serem incorporadas ao ambiente educativo, essas atividades são revitalizadas, ganhando novos significados e funcionalidades. Dessa forma, a educação na primeira infância não apenas reconhece a importância das rotinas cotidianas, mas também as utiliza como veículo para promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que elas adquiram habilidades essenciais para a vida e para o aprendizado.

Considerações finais

Compreender a rotina como uma categoria pedagógica na educação infantil é reconhecer sua significativa influência na estruturação do cotidiano nas instituições de cuidado e educação das crianças pequenas, como creches e pré-escolas. Mais do que uma mera sequência de atividades diárias, a rotina incorpora elementos como a organização do ambiente, a gestão do tempo e a seleção criteriosa de atividades e materiais, todos essenciais para promover um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Ao estabelecer essa estrutura, as rotinas não apenas regulam as atividades cotidianas, mas também desempenham um papel fundamental na construção das subjetividades infantis, influenciando a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, as rotinas se tornam dispositivos pedagógicos que permeiam o espaço e o tempo, organizando as interações e experiências das crianças de forma consistente e previsível. Elas proporcionam um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças podem desenvolver sua autonomia e independência, ao mesmo tempo em que exploram e experimentam o mundo ao seu redor. Através das rotinas, as crianças aprendem a estabelecer relações temporais e espaciais, a compreender a sequência de eventos e a antecipar o que acontecerá a seguir, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

No entanto, é importante reconhecer que as rotinas não devem ser encaradas como algo estático ou imutável. Pelo contrário, elas devem ser flexíveis e adaptáveis às

necessidades e interesses das crianças, refletindo os princípios da pedagogia centrada na criança. Isso significa que as rotinas devem ser constantemente avaliadas e ajustadas com base nas observações dos educadores e nas interações com as crianças, garantindo que sejam verdadeiramente inclusivas e significativas para todos os envolvidos.

Uma abordagem crítica das rotinas na educação infantil também implica questionar as práticas estabelecidas e os discursos dominantes sobre a infância e a educação. Isso envolve repensar a divisão entre atividades biológicas e culturais, reconhecendo que as rotinas são construídas a partir de uma interação complexa entre natureza e cultura. Além disso, requer uma reflexão sobre o papel dos adultos na promoção da autonomia e do protagonismo das crianças, garantindo que as rotinas sejam concebidas como espaços de aprendizado e crescimento, onde as crianças possam exercer sua agência e expressar suas identidades de forma plena e autêntica.

Referências

ALMEIDA, João A G. **Amamentação um híbrido natureza e cultura**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. - Porto Alegre: Artmed, 2006

BERTOLINI, Piero. **Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione**. Bologna: Zanicheli, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **L'Educación de l'home i el Jardín Dínfants**. Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. 1989.

LEFEBVRE, Henry. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza Editorial. 1984.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. MONTESSORI, Maria. **El método de la Pedagogia Científica**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PESTALOZZI, Johan Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Technos, 1988.

RIBOLI, Cesar. **A judicialização do direito à educação infantil no estado do Rio Grande do Sul** (2008-2018) / por Cesar Riboli. – São Leopoldo, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand. 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: As crianças contextos e identidades**. Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E BNCC: UM ESTUDO TRANSVERSAL SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND BNCC: A CROSS-CROSS STUDY ON MATHEMATICS EDUCATION

Ana Patrícia Henzel Richter³²

Elisabete Cerutti³³

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral transversalizar algumas ferramentas de IA com as competências relativas ao ensino e aprendizagem da Matemática no nono ano do Ensino Fundamental (EF). Já como objetivos específicos, buscamos: apontar as competências gerais, competências específicas e habilidades do ensino da Matemática (no nono ano) que abordam sobre as tecnologias digitais; observar três ferramentas de IA que promovam a construção de conhecimentos oriundos das competências e habilidades do ensino da Matemática do nono ano do EF; transversalizar as ferramentas pesquisadas com o que a BNCC propõe no sentido de atingir ou não tais competências. As ferramentas precisavam dar conta de cinco temáticas: porcentagem, gráficos, planilhas, figuras geométricas planas e figuras muito grandes e muito pequenas. Também trabalhamos com dois métodos de pesquisa: a revisão de literatura e a análise documental. Autores como Costa (2023), Manzano e Manzano (2007), Teles e Nagumo (2023) nos auxiliaram a aprofundar o assunto. Percebemos que, além das ferramentas atenderem as competências gerais e específicas da BNCC, estas podem contribuir com o ensino e aprendizagem da Matemática sob duas perspectivas: a da ação do professor em sala de aula e das habilidades/conhecimentos que o alunado necessita para seguir para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação básica. Inteligência Artificial. Matemática.

Introdução

O terceiro artigo da nossa tese, intitulado como “A Base Nacional Comum Curricular e a sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, dentre outras reflexões, trouxe as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais possuem a missão de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

Em especial, foi destacado as que mencionam as Tecnologias Digitais de

³² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: henzelrichter@gmail.com.

³³ Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

Informação e Comunicação (TDIC) em correlação com o que poderá ser construído nas diversas áreas do conhecimento durante o transcorrer do ano letivo. Contudo, este estudo, além de resgatar quatro das dez competências gerais da BNCC abordadas no artigo mencionado anteriormente, tem como objetivo geral transversalizar algumas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) com as competências no que tange ao ensino e aprendizagem da Matemática no nono ano do Ensino Fundamental.

Para a construção deste trabalho, estamos baseadas em dois métodos de pesquisa: a **revisão de literatura** e a **análise documental**. Enquanto a primeira, também conhecida como pesquisa bibliográfica, preocupa-se em revisar textos já elaborados, como “livros e artigos científicos”, a segunda observa materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, “ou que ainda podem ser elaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. As principais vantagens destes dois tipos de pesquisa são: o pesquisador tem acesso a uma ampla gama de fenômenos; os documentos são considerados como uma fonte rica e estável de dados; o custo é baixo; não exige contato com os sujeitos da pesquisa (GIL, 2002, p. 44-47).

Este artigo também conta com objetivos específicos. São eles: i) apontar as competências gerais, competências específicas e habilidades do ensino da Matemática no nono ano do Ensino Fundamental que abordam sobre as tecnologias digitais; ii) observar três ferramentas de Inteligência Artificial que promovam a construção de conhecimentos oriundos das competências e habilidades do ensino da Matemática do nono ano do Ensino Fundamental; iii) transversalizar as ferramentas pesquisadas com o que a BNCC propõe no sentido de atingir ou não as competências propostas.

O número de ferramentas de Inteligência Artificial não foi escolhido ao acaso, ou seja, as três ferramentas precisam oferecer possibilidades de aprendizagem relativa à construção de gráficos, confecção de planilhas, análise de dados, cálculo de figuras geométricas planas, cálculo de áreas muito grandes ou muito pequenas e problemas que envolvam porcentagens. Diferentemente de outros *softwares* de IA, estas, para além de suas características generativas, precisam delinear um caminho a ser seguido pelo professor e/ou educando a fim de que as diferentes aprendizagens possam ser

consolidadas.

Já a escolha das habilidades referentes ao nono ano do Ensino Fundamental são justificadas por ser uma etapa sensível da Educação Básica, uma vez que além de esta ser alvo de avaliações externas e diagnósticas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³⁴ e Avaliação e Monitoramento da Educação Básica³⁵ (promovido pelo Centro de Apoio à Educação a Distância – CAEDRS), também marca a transição dos alunos para o Ensino Médio.

Na sequência, o nosso passo inicial é retomar a temática sobre as tecnologias digitais presentes na BNCC. Em seguida, traremos as ferramentas de IA e, finalmente, iremos analisar se tais ferramentas dão conta (ou não) das competências específicas da Matemática e habilidades referentes ao nono ano do Ensino Fundamental apontadas pela base.

A BNCC e as competências que abordam sobre as tecnologias digitais

A Base Nacional Comum Curricular, conforme já observamos no terceiro artigo da nossa tese, é um documento norteador para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio da Educação Básica brasileira.

O documento apresenta dez competências gerais para as etapas citadas. Dessas dez competências, quatro sugerem as tecnologias digitais em seu contexto. Ou seja:

1º) 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.

2º) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a

³⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) trata-se de “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

³⁵ A Avaliação e o Monitoramento da Educação Básica é um movimento realizado pelo estado do Rio Grande do Sul cujo objetivo é obter “um mapa da avaliação da educação básica do Rio Grande do Sul ao alcance de gestores e professores da rede pública de ensino”. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoriograndedosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 de abril de 2024

criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive **tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

4º) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5º) 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 (BRASIL, 2017, p.9-10, grifo nosso).

Diante disso, podemos compreender que as tecnologias digitais deverão ser utilizadas para: entender e explicar a realidade; elaborar e testar hipóteses; expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos; comunicar, acessar, disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas.

Além das competências gerais, também observamos as competências específicas para o ensino da Matemática que, incluem em seu escopo, o uso das tecnologias digitais. Portanto:

1º) Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e **tecnológicos** e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

5º) Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive **tecnologias digitais** disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6º) Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático- utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (**gráficos, tabelas**, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever **algoritmos**, como **fluxogramas**, e **dados**) (BRASIL, 2017, p. 267, grifo nosso).

Nesse sentido, a Matemática poderá estar conectada com a tecnologia digital de diferentes formas, em especial, porque ela contribui para a solução dos problemas tecnológicos, sejam ele digitais ou não. Isto é, se formos observar a história da computação, constatamos que a Matemática esteve presente desde o surgimento do primeiro computador, uma vez que vários matemáticos como John Napier, Wilhelm

Schickard, Blaise Pascal, Gottfried Wilhelm Leibnitz, dentre outros, contribuíram com seus estudos para o avanço da tecnologia (MANZANO; MANZANO, 2007).

Vale também apontarmos as habilidades da Matemática que deverão ser desenvolvidas durante o nono ano do Ensino Fundamental, e que expressam o uso de tecnologias digitais. São elas:

(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de **tecnologias digitais**, no contexto da educação financeira.

(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de **softwares de geometria dinâmica**.

(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também **softwares**. (EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de **computadores**, entre outros.

(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de **planilhas eletrônicas**, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.

(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de **planilhas eletrônicas** (BRASIL, 2017, p. 317-319, grifo nosso).

Ressaltamos que as habilidades citadas estão encadeadas por unidades temáticas (números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade estatística) e objetos do conhecimento, sendo que este é o conteúdo a ser construído. Tanto as unidades temáticas como os objetos do conhecimento balizam a formulação do Plano de Trabalho do Professor, o qual irá organizar toda a ação pedagógica durante o ano letivo.

Ao aplicarmos uma ferramenta de busca pelo documento completo da BNCC, constatamos que a palavra tecnologia é citada 251 vezes; já as palavras “tecnologias digitais”, combinadas, surgem 212 vezes, e entre as suas menções, destacamos que

em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de

computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2017, p. 61, grifo original).

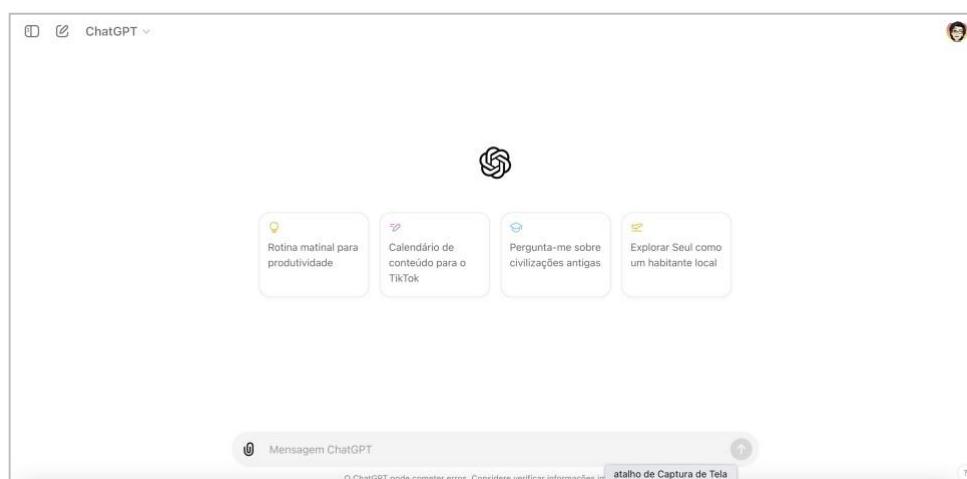
Diante disso, temos fortes indícios do quanto a base estimula o uso destas ferramentas em muitas das atividades que são propostas dentro e fora da sala de aula, pois, “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 61). Por outro lado, o tema Inteligência Artificial surge uma única vez como opção de itinerário formativo para o Ensino Médio.

Acreditamos que tanto as competências gerais como as específicas do ensino da Matemática para o nono ano do Ensino Fundamental, são, de fato, elucidativas e contribuem para a construção dos conhecimentos, uma vez que mobilizam não só a própria Matemática, como outras áreas do conhecimento, haja vista o estímulo à observação do mundo físico (Física), social (Sociologia), e cultural (Arte) e diversas linguagens como a digital (TDIC), a corporal (Educação Física) e a sonora (Educação Musical). Na sequência, partiremos para o exame das ferramentas de IA passíveis de serem utilizadas durante a etapa citada.

Inteligência Artificial e aprendizagem: ferramentas que estimulam a construção do pensamento matemático

Dentre as várias opções de ferramentas da atualidade que utilizam a IA (*Gama*, *Google Bard*, *Fliki* etc.), é importante destacarmos o *Chat GPT* (CGPT). O seu funcionamento vai muito além de ser um simples “programa de computador que simula e processa conversas humanas” (ORACLE BRASIL, 2024). Ou seja, o CGPT “é um modelo de linguagem avançado desenvolvido pela *OpenAI*”, que por sua vez, é baseado na arquitetura GPT (*Generative Pre-trained Transformer*). Isso significa que o sistema “foi treinado em uma grande quantidade de dados textuais para gerar respostas relevantes e coerentes em uma ampla variedade de tópicos” (ALURA, 2024).

Figura 1: Área de trabalho do CGPT



Fonte: disponível em: <https://chatgpt.com/?model=gpt-4o>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

Conforme Santaella (2023), a “modalidade generativa foi introduzida na década de 1960 em chatboots”, sendo utilizada “apenas em 2014, com a introdução redes adversariais generativas [...]”, momento que a IA “foi capaz de criar imagens, vídeos e áudios” (SANTAELLA, 2023, p. 20).

Ainda que o CGPT consiga formular respostas em muitos detalhes para as perguntas feitas pelos seus usuários, ele pode realizar as seguintes ações: esclarecer dúvidas sobre assuntos variados; contar piadas e fazer brincadeiras; solucionar problemas matemáticos; emular um sistema operacional *Linux*; realizar a composição de músicas; escrever redações e contos de fada; responder perguntas de teste; escrever e depurar programas de computador em *JavaScript*, *Python*, *Rubi* e *HTML/CSS*; simular salas de bate-papo; raciocinar e inferir, o que significa que ele aprende sobre assuntos novos através de perguntas e respostas (ALURA, 2024).

Outra possibilidade de uso que consideramos importante do CGPT diz respeito a criação de “planos de aprendizado”. Ou seja, a IA embutida no *Chat GPT* “é capaz de gerar um plano de aprendizado a partir da estruturação de conteúdo e atividades que levam a uma progressão lógica no conhecimento e habilidades”. Por exemplo, podemos solicitar que o CGPT indique recursos de aprendizado baseado em livros, exercícios, cursos *online*, *podcasts*, vídeos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem (ALURA, 2024).

Diante disso, podemos conjecturar que tantas “habilidades não caem do céu”,

pois os “algoritmos que aprendem associações estatísticas entre bilhões de palavras e frases são feitos para executar tarefas discursivas inumeráveis, talvez quase tudo de que dispõem a linguagem verbal humana e os processos cognitivos que ela embute” (SANTAELLA, 2023, p. 34).

No entanto, como o CGPT pode dar conta das competências gerais e específicas da Matemática relativas ao nono ano do Ensino Fundamental? Para isso, realizamos duas perguntas para cada tema: a) o que o tema significa?; b) como podemos aprendê-lo?

A tabela abaixo (Tabela 1) irá demonstrar a análise das respostas do CGPT.

Tabela 1: Os temas e as respostas do CGPT

Tema	Análise das respostas
Porcentagem	O CGPT, além de apresentar o conceito relativo ao tema, retornou problemas comuns que envolvem porcentagens, e solução para cada um destes problemas.
Gráficos	Nesse caso, além de apresentar o conceito relativo à temática, indicou uma rota de aprendizagem por meio de plataformas <i>on-line</i> como <i>Coursera</i> , <i>edX</i> , <i>Kaggle</i> e <i>YouTube</i> , livros didáticos e bibliotecas para visualização de dados como <i>Matplotlib</i> e <i>Seaborn</i> .
Planilhas	Sobre este tema, o CGPT também retornou conceitos e exemplos. Além disso, foi solicitado uma rota de aprendizagem, a qual indicou o seguinte caminho: tutoriais <i>on-line</i> , cursos <i>on-line</i> , livros físicos e <i>e-books</i> , práticas em <i>softwares</i> como o <i>Excel</i> ou <i>Google Sheets</i> , comunidades <i>on-line</i> que debatem sobre o tema, experimentação e tutoria.
Figuras geométricas planas	O CGPT quando instado sobre, além de trazer o conceito, exemplificou algumas dessas figuras. Em relação a aprendizagem sobre a temática, ele indicou a seguinte rota: livros e recursos <i>on-line</i> , vídeos educativos no <i>YouTube</i> , cursos <i>on-line</i> , prática ativa através de exercícios e solução de problemas, aplicações práticas como medir e calcular áreas, grupos de estudo e tutoria, experimentação e visualização por meio régua, compasso e <i>softwares de geometria interativa</i> .
Figuras muito pequenas e muito grandes	Para o cálculo de figuras de dimensões muito grandes ou muito pequenas, o CGPT indicou diferentes metodologias de aprendizagem: em primeiro lugar, o usuário precisa compreender os conceitos básicos de área. Em seguida, aprender as fórmulas de área, depois, a prática de solução de problemas através de ferramentas como <i>softwares</i> e calculadoras <i>on-line</i> . É importante familiarizar-se com as diferentes unidades de área, estudar exemplos do mundo real e, finalmente, buscar cursos <i>on-line</i> , tutoriais em vídeos, livros de matemática ou outros materiais que possam complementar a aprendizagem.

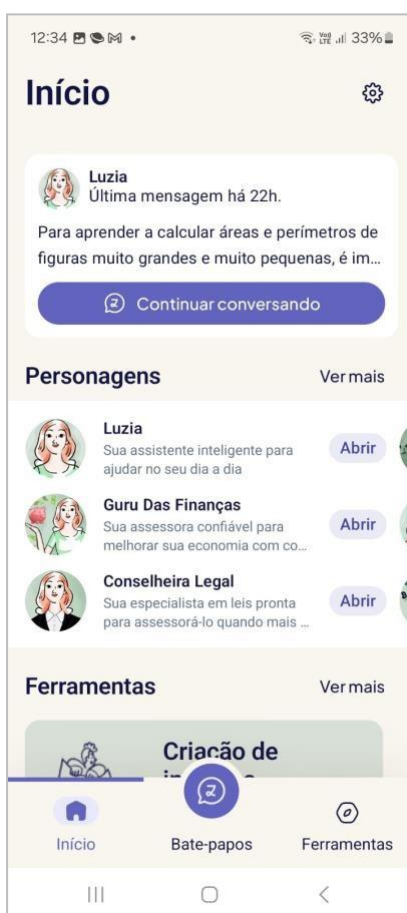
Fonte: As autoras, 2024.

O *app* LuzIA também foi outra opção que entendemos ser interessante para

inserir os temas acima e, isso aconteceu por dois motivos: o primeiro por causa da mobilidade ofertada, uma vez que podemos utilizá-lo através do *smartphone*, e o segundo, pela ampla gama de possibilidades que ele oferece.

Criado por Álvaro Martínez Higes, Javier Andrés e Carlos Pérez em 2023, o LuzIA é um *chatbot* que começa a funcionar quando adicionamos o número (11) 97255-3036³⁶ em nossos contatos do *WhatsApp* e enviamos alguma pergunta para ele (EXAME, 2023).

Figura 2: Área de trabalho do LuzIA



Fonte: LuzIA aplicativo para celular.

Entre as funções do LuzIA, podemos destacar: transcrição de mensagens de voz;

³⁶ E maio de 2024 já não foi mais possível utilizar o LuzIA através do WhatsApp. Conforme a publicação do Terra, o custo se tornou alto demais para mantê-lo funcionando desta forma. Agora, ele deve ser instalado como qualquer outro aplicativo em nosso smartphone. Disponível em: <https://www.terra.com.br/byte/chatbot-luzia-deixa-de-funcionar-no-whatsapp-entenda-motivos,3a6aed31d86f9d268566b46beb426781cekc9tkx.html>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

tradução de textos; criação de imagens; elaboração de lista de afazeres; correção de ortografia em textos; sugestão de filmes e passatempos; resumo do conteúdo de textos; verificação da previsão do tempo; recebimento de notícias atualizadas sobre vários assuntos (OLHAR DIGITAL, 2023).

Nesta seara, observamos que a *deep learning* ou aprendizagem profunda é uma técnica que colaborou com o sucesso da IA que, “por meio das redes neurais artificiais (RNAs), imita até certo ponto o funcionamento das redes neuronais do nosso cérebro”, o que possibilita o processamento de uma enorme quantidade de informações; daí a capacidade destes *softwares* executarem um grande número de operações (SANTAELLA, 2023, p. 19-20).

Novamente, apresentamos uma tabela (Tabela 2), que irá demonstrar as inserções executadas (o que o tema significa e como podemos aprendê-lo?) e a análise das respostas do LuzIA.

Tabela 2: Os temas e as respostas do LuzIA

Tema	Análise das respostas
Porcentagem	O LuzIA, além de apresentar o conceito de porcentagem, indicou alguns caminhos para a aprendizagem da mesma. O primeiro, é estudar as relações existentes entre porcentagens, frações e números decimais. Em segundo lugar, ele indicou práticas como aplicação de porcentagens em cálculo de juros, descontos e aumentos percentuais. Finalmente, ele cita a importância dos cursos <i>on-line</i> com vídeos e exercícios interativos.
Gráficos	O LuzIA também nos apresenta o conceito de gráficos. Mas, para que possamos aprender sobre, o <i>app</i> indica que uma boa maneira de fixar o tema é estudar os diferentes tipos de gráficos e suas aplicações. Também é possível encontrarmos informações em livros de matemática e estatística, assim como também em recursos <i>on-line</i> . Ele destaca a importância da prática da leitura e interpretação de gráficos reais como forma de consolidar o aprendizado.
Planilhas	O aplicativo, após explicar a utilidade das planilhas, aconselha que a aprendizagem deve iniciar através de conceitos básicos como inserção de dados, formatação de células e criação de fórmulas simples. Ele indica a existência de tutoriais <i>on-line</i> e cursos para a aquisição de habilidades. Finalmente, salienta que a prática voltada para a solução de problemas do dia a dia solidifica a aprendizagem.

Figuras geométricas planas	Após o sistema apresentar o que são e quais os exemplos de figuras geométricas planas, ele aponta que devemos começar estudando as propriedades básicas de cada figura (número de lados, ângulos, relações etc.). Também destaca que os livros de matemática e os materiais didáticos podem reforçar os conceitos e que as atividades práticas voltadas para a solução de problemas que envolvam o cálculo de área e perímetro são essenciais para fortalecer a aprendizagem. O <i>app</i> ressalta a importância de recursos visuais como vídeos explicativos e animações que demonstrem as características e o comportamento da temática.
Figuras muito pequenas e muito grandes	A IA aponta que, para aprendermos a calcular figuras muito grandes ou muito pequenas, em primeiro lugar, devemos compreender as unidades de medidas adequadas para cada situação. Além disso, há a necessidade do uso de ferramentas como o Sistema de Posicionamento Global (GPS) ou instrumentos de medição de alta precisão, o que estabelece que as atividades práticas são essenciais para consolidar a aprendizagem.

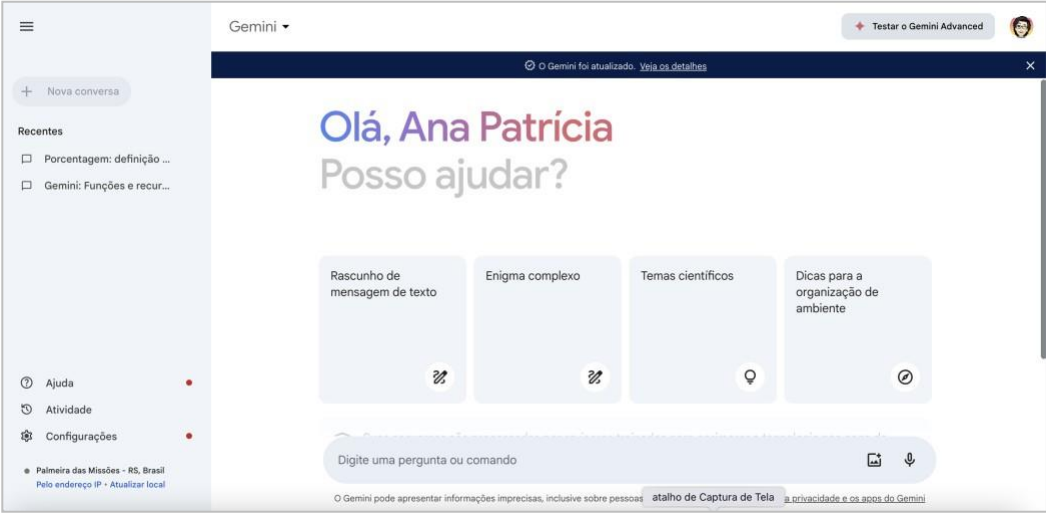
Fonte: As autoras, 2024.

O Gemini, ferramenta da Google é outra opção que experimentamos. Desenvolvido em dezembro de 2023, ele é um *chatbot* em Inteligência Artificial generativa que funciona de maneira muito semelhante ao Chat GPT e ao LuzIA.

Suas principais funções incluem: geração de texto (criação, resumo, tradução); organização e processamento de informações (coleta, organização, análise de dados, relatórios); auxílio em tarefas (agendamento de compromissos, gerenciamento de projetos, cálculos matemáticos e operações financeiras, conversão de unidades de medida, busca de informações na *internet*); e comunicação e interação (engajamento em conversas abertas e fluidas, adaptação do estilo de comunicação à situação e ao público, geração de textos criativos, inclusive músicas e tradução de idiomas) (GEMINI, 2024).

Cabe aqui ressaltarmos um grande avanço da área da IA, que são os *transformers* ou transformadores, modelos de linguagem que viabilizaram as gerações de imagens ou textos. É graças a esses algoritmos que “a imagem é produzida a partir de comandos verbais” (SANTAELLA, 2023, p. 21).

Figura 3: Área de trabalho do Gemini



Fonte: <https://gemini.google.com/app>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

A tabela abaixo (Tabela 3), irá demonstrar as inserções executadas (o que o tema significa e como podemos aprendê-lo?) e a análise das respostas do Gemini, conforme realizamos com os sistemas anteriores.

Tabela 3: Os temas e as respostas do Gemini

Tema	Análise das respostas
Porcentagem	Após fornecer o conceito, o Gemini indica uma rota de aprendizagem, cujo primeiro passo é a prática de exercícios (solução de problemas simples com o uso da calculadora). Em seguida, ele aponta o uso de recursos visuais (gráficos, diagramas, vídeos explicativos e jogos educativos). Há também a sugestão da importância em relacionar o conceito com as situações do cotidiano (o cálculo de descontos/juros em compras, as medidas utilizadas nas receitas culinárias, análise de notícias) e, finalmente, o auxílio por meio de tutores, grupos de estudo, sites e fóruns <i>on-line</i> sobre o assunto.
Tema	Análise das respostas
Gráficos	Após fornecer um conceito amplo sobre o tema, o que inclui os tipos, os elementos e a interpretação dos dados que fundamentam os gráficos, o Gemini também nos apresenta uma rota de aprendizagem. O primeiro passo é a exploração de alguns recursos de aprendizagem (livros e materiais didáticos, tutoriais e cursos <i>on-line</i>). Na sequência, o <i>software</i> sugere a prática e a aplicação dos conhecimentos (uso de ferramentas para a geração de gráficos, como o <i>Microsoft Excel</i> ou <i>Google Sheets</i> ; o uso de conjunto de dados reais e desafios e atividades <i>on-line</i>); o aprimoramento de habilidades através de técnicas como visualização/ <i>storytelling</i> de dados e pensamento crítico. Por último, ele indica recursos adicionais, ou seja, sites de estatística e visualização de dados e comunidades <i>on-line</i> .

Planilhas	Após oferecer um conceito sobre as planilhas, o Gemini faz as seguintes sugestões: que o usuário comece pelo básico (escolha de ferramentas como <i>Microsoft Excel</i> ou <i>Google Sheets</i> , a familiarização dos conceitos essenciais e a noção de digitação). Na sequência, a IA aponta a importância em explorarmos tutoriais e cursos <i>on-line</i> . Depois, a prática e a aplicação dos conhecimentos por meio de exercícios, atividades, casos práticos e desafios. O Gemini também indica o aprimoramento das habilidades (conhecer fórmulas e funções; organizar e formatar as planilhas; aprender sobre Macros e <i>Visual Basic</i>) e recursos adicionais, como comunidades <i>on-line</i> , fóruns e grupos de discussão e <i>sites</i> especializados.
Figuras geométricas planas	Após o <i>software</i> fornecer o conceito sobre o que são figuras geométricas planas, novamente, podemos seguir um roteiro de aprendizagem. O primeiro passo, é o usuário explorar os conceitos fundamentais do tema, como tipo e propriedades das figuras. Na sequência, o Gemini sugere atividades e brincadeiras como jogos e desafios; recursos visuais e práticos (desenhos, diagramas, objetos do cotidiano e formas presentes em construções ou na natureza); o aprofundamento dos conhecimentos através de livros e materiais didáticos, tutoriais e aulas <i>on-line</i> . Por fim, a plataforma aconselha a resolução de problemas, desafios <i>on-line</i> e aplicações na vida real.
Figuras muito pequenas e muito grandes	Em relação ao cálculo de figuras muito grandes e muito pequenas, o Gemini informa que existem diversas ferramentas e técnicas que podem auxiliar esta ação com precisão e eficiência. Diante disso, ele indica algumas ferramentas (<i>software</i> CAD, calculadoras <i>on-line</i> , fórmulas matemáticas e <i>softwares</i> de matemática). Na sequência, ele apresenta algumas técnicas para o cálculo destas figuras e, finaliza, realizando algumas considerações e recomendações importantes sobre o assunto.

Fonte: As autoras, 2024.

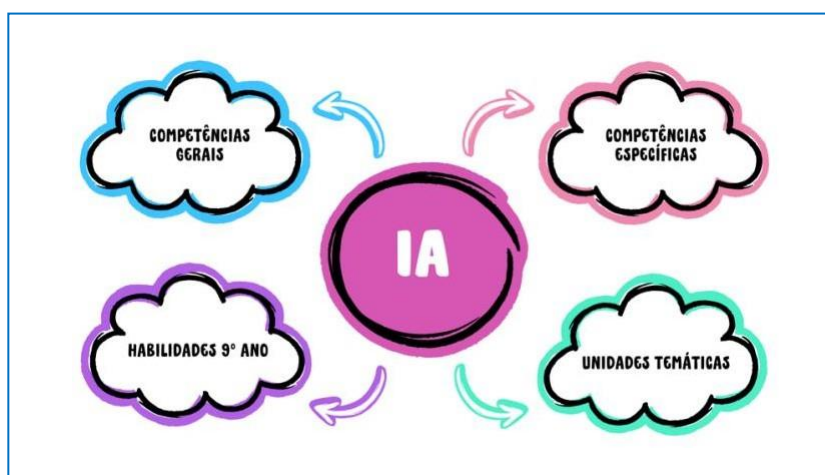
Ao final destes exercícios, constatamos que os três *softwares* responderam as nossas perguntas de forma muito semelhante, pois além de apontarem os conceitos relativos à cada temática, indicam-nos materiais de estudo, vídeos, tutoriais, cursos *on-line*, dentre outros, o que configuram como importantes caminhos para a consolidação das aprendizagens.

Na sequência deste estudo, após a experimentação das ferramentas (*Chat GPT*, *LuzIA* e *Gemini*), iremos realizar uma análise mais aprofundada, a qual denominamos como “transversalização do conhecimento”, no sentido de compreendermos até que ponto este instrumental pode dar conta (ou não) do que propõe as competências da BNCC.

Transversalizando o conhecimento: como a IA pode atender as competências da BNCC?

Nesta etapa do estudo, buscamos transversalizar as competências gerais e específicas para o ensino da Matemática, as habilidades e unidades temáticas referentes ao nono ano do Ensino Fundamental e as ferramentas de IA (*Chat GPT*, *LuzIA* e *Gemini*), no sentido de verificar se estas últimas estão dando conta das aprendizagens suscitadas pelas base, conforme exemplificamos através da figura 4.

Figura 4: A transversalidade entre a BNCC e a IA



Fonte: As autoras, 2024.

Ao observarmos as competências gerais, entendemos ser relevante retomarmos alguns pontos, como, por exemplo: a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade; a investigação de causas, elaboração/testagem de hipóteses, formulação e resolução de problemas; a utilização da linguagem digital para expressar e partilhar informações; a utilização e criação de tecnologias para comunicar, acessar e disseminar informações.

Já sobre as competências específicas do ensino da Matemática, salientamos que: a Matemática é uma ciência que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos; que as tecnologias digitais são essenciais para modelar e resolver problemas cotidianos; que diferentes registros e linguagens como gráficos, tabelas e esquemas são importantes para o enfrentamento de situações-problema.

Com base no resgate dessas informações, desenvolvemos a tabela abaixo (Tabela

4), a qual consta de seis questões de investigação com o propósito de observar se as ferramentas de IA: (i) sugerem o uso de referenciais, tanto físicos como virtuais; (ii) promovem a prática de solução de problemas; (iii) apontam plataformas *on-line*; (iv) indicam a prática por meio de *softwares*; (v) aconselham o uso de comunidades ou redes sociais *on-line*; e vi) estimulam a prática da solução de problemas baseada em fenômenos do mundo real.

Tabela 4: As questões de investigação e as ferramentas de IA

Questões de investigação	Chat GPT	LuzIA	Gemini
A ferramenta indica o uso de referenciais (físicos ou virtuais) sobre o tema?	✓	✓	✓
A ferramenta indica a prática de solução de problemas?	✓	✓	✓
A ferramenta indica plataformas <i>on-line</i> para aprofundamento do tema?	✓	✓	✓
A ferramenta indica a prática por meio de <i>softwares</i> ?	✓	✓	✓
A ferramenta sugere o uso de comunidades ou redes sociais <i>on-line</i> para aprofundamento do tema?	✓	✓	✓
A ferramenta sugere fenômenos do mundo real como prática de solução de problemas?	✓	✓	✓

Fonte: As autoras, 2024.

Diante deste quadro, ao observarmos que a IA aponta para o uso de referenciais, tanto físico quanto virtuais, podemos concluir que a mesma atende a primeira competência geral, uma vez que ao sugerir esse material, ela está sincronizada com a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade.

Já em relação as ferramentas de IA salientarem a prática voltada para a solução de problemas, também observamos que estas estão alinhadas com a segunda competência geral, pois esta ação fomenta a investigação de causas, elaboração e testagem de hipóteses, assim como também a formulação e a resolução de problemas, e, com a primeira competência específica, isso porque podemos entender a Matemática como

uma ciência que contribui profundamente na solução de problemas, tanto científicos quanto tecnológicos.

No que concerne sobre a indicação de plataformas *on-line* e uso de comunidades ou redes sociais *on-line* a partir das ferramentas IA investigadas, igualmente observamos que essa questão está tangenciada com a quarta e quinta competências gerais, uma vez que a utilização da linguagem digital e criação de tecnologias são ações valiosas para expressar, partilhar, comunicar, acessar e disseminar informações.

E, finalmente as três ferramentas de IA, quando indicam a prática através de *softwares*, podemos perceber a conexão com as quinta e sexta competências específicas, pois as tecnologias digitais e os diferentes registros como gráficos, tabelas e esquemas são itens essenciais à modelagem e resolução tanto dos problemas cotidianos (mundo real) quanto das situações-problema (hipotéticas).

Ao refletirmos sobre os resultados apresentados, podemos deduzir o quanto qualquer uma destas ferramentas (*Chat GPT*, *LuzIA* e *Gemini*) pode contribuir com o ensino e com a aprendizagem da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em especial, a partir de duas perspectivas: da ação do professor em sala de aula e das habilidades/conhecimentos que o alunado precisa adquirir para seguir para o Ensino Médio.

A IA pode auxiliar o professor quando este necessita diversificar a dinâmica das suas aulas. Por exemplo, desde a complementação do conteúdo até atividades práticas podem ser potencializados a partir das rotas que estes sistemas oferecem. Indicação de tutoriais, livros físicos, *e-books*, solução de problemas e *softwares* são algumas das possibilidades. Já os estudantes podem ser contemplados por indicações de atividades que solucionam problemas do cotidiano, por sugestões de instrumentos que auxiliam o cálculo, pelas explicações e aplicações de fórmulas, por conceitos mais aprofundados e conectados com ações práticas, dentre outros.

O site “E Educacional”, mantido pelo grupo Positivo Tecnologia, é uma plataforma que oferece soluções educacionais voltadas para escolas e redes de ensino, e que utiliza ferramentas de IA. Diante disso, ele destaca alguns benefícios da IA para a

educação, como: a possibilidade de novas ferramentas de pesquisa para os estudantes; a chancela do uso crítico e consciente das tecnologias, em especial as que envolvem questões éticas; a oportunidade de aprender em qualquer hora e em qualquer lugar, nesse caso, por aplicativos que podem ser instalados nos *smartphones*; a possibilidade de ensino personalizado, uma vez que há diversas plataformas adaptativas³⁷ disponíveis; a automação das avaliações, pois há a possibilidade de coleta de dados em relação às aprendizagens dos estudantes por meio de atividades como as das leituras realizadas de forma *on-line* (E EDUCACIONAL, 2024).

Por outro lado, há pesquisadores que sugerem cautela quando combinamos Inteligência Artificial e Educação. Teles e Nagumo (2023), ao refletirem sobre IA e behaviorismo, alertam-nos que a tecnologia menospreza o contexto educacional, ou seja, o ensino auxiliado pela IA “acabada por valorizar o aprendizado individual de cada estudante, mas menospreza o seu contexto”. Nesse caso, eles estão se referindo à falta de interação decorrente da não “convivência no espaço escolar” presenciada pelos estudantes durante a pandemia da Covid-19, que, mesmo com a utilização de plataformas voltadas para o ensino personalizado, impossibilitou “a interação e o convívio social proporcionado pela escola”, os quais “são fundamentais para a educação de cada aluno” (TELES; NAGUMO, 2023, p. 9).

Afinal de contas, não aprendemos sozinhos. A construção do conhecimento acontece de forma coletiva, seja através da interação aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor; até mesmo a IA é resultado de um coletivo de dados alimentado pela bagagem teórica de diversos autores.

Outro ponto importante está relacionado com as questões éticas e o uso da IA, em especial, para os usuários da *internet*, pois “as redes são ainda um vasto território sem princípios sólidos dos direitos e deveres dos usuários e dos provedores de serviço” (TELES; NAGUMO, 2023, p. 9).

Para Santaella (2023) as dificuldades éticas surgem “especialmente quando

³⁷ Combinam diferentes tecnologias com o objetivo de “identificar preferências, padrões de assimilação, pontos fortes e deficiências” a fim de melhorar o desenvolvimento individual de cada estudante (COSTA, 2022, p. 3).

confiamos aos algoritmos autônomos ou semiautônomos uma tarefa que tem consequências para a existência de seres humanos” e, estes algoritmos, “costumam ser chamados de ‘agentes morais artificiais’” (SANTAELLA, 2023, p. 43).

Diante disso, podemos entender que, além de todo o cuidado que os provedores devem ter com a segurança dos dados dos internautas, os educadores precisam orientar os seus alunos sobre a importância da autoria dos trabalhos escolares. Ainda que as ferramentas de IA sejam capazes de criar textos inteiros abordando os mais variados temas, a aprendizagem só será consolidada quando lançarmos mão da nossa capacidade humana de sermos criativos e críticos.

Tanto o *Chat GPT* quanto o *LuzIA* e o *Gemini*, os quais proporcionam a interação homem-máquina, mesmo oferecendo caminhos diferentes para o mesmo tema a ser compreendido, são ferramentas poderosas e capazes de complementar o ensino da sala de aula. Assim como os computadores e demais dispositivos digitais já fazem parte da nossa escola, este instrumental cada vez mais estará presente em nosso cotidiano e, nós enquanto professores, precisamos utilizar estes *softwares* para estimular a inteligência natural dos nossos estudantes, proporcionando uma bagagem teórico-prática a tal ponto que estejam preparados para os desafios que virão, sejam eles oriundos do meio acadêmico, do mercado de trabalho ou da própria vida.

Considerações finais

O nosso artigo resgatou quatro das dez competências gerais da BNCC, assim como também observou as competências específicas e habilidades do ensino da Matemática para o nono ano do Ensino Fundamental que mencionam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Para esta construção, utilizamos como metodologia de pesquisa a revisão de literatura e análise documental, cujo movimento, além de buscar atender o objetivo geral de “transversalizar algumas ferramentas de IA com as competências para o ensino e aprendizagem da Matemática no nono ano do Ensino Fundamental”, também procurou: (i) apontar as competências gerais, competências específicas e habilidades no ensino da

Matemática no nono ano do Ensino Fundamental que abordam sobre as tecnologias digitais; (ii) observar três ferramentas de IA que promovam a construção de conhecimentos oriundos das competências e habilidades do ensino da Matemática do nono ano do Ensino Fundamental; (iii) transversalizar as ferramentas pesquisadas com o que a BNCC propõe no sentido de atingir ou não as competências propostas.

A partir desta investigação, indicamos três ferramentas: o *Chat GPT*, o aplicativo para celular *LuzIA* e o *Gemini*, os quais possuem muitas características em comum, mas, em especial, a arquitetura generativa, ou seja, os sistemas têm a capacidade de gerar respostas relevantes e coerentes sobre uma ampla variedade de tópicos com base em uma grande quantidade de dados.

Para que pudéssemos analisar se os três sistemas dão conta (ou não) das competências gerais e específicas da BNCC, com vistas para os temas “porcentagem”, “gráficos”, “planilhas”, “figuras geométricas planas” e “figuras muito grandes e muito pequenas” realizamos duas perguntas para a IA: (i) o que o tema significa? (ii) como podemos aprendê-lo?

Já as respostas geradas por ambos os sistemas, deveriam atender os seguintes requisitos: se indica o uso de referenciais (físicos ou virtuais) sobre o tema; se aponta para a prática de solução de problemas; se sugere plataformas *on-line*; se sinaliza a prática por meio de *softwares*; e indica o uso de comunidades ou redes sociais *on-line*; se sugere fenômenos do mundo real como prática de solução de problemas.

Concluimos que as três ferramentas, além de estarem sincronizadas com as competências da base, podem contribuir com o ensino e com a aprendizagem da Matemática sob duas perspectivas: a ação do professor em sala de aula e com as habilidades/conhecimentos que o alunado necessita para seguir para o Ensino Médio. Este é um exercício que precisamos realizar, pois muitos dos nossos educandos utilizam a IA na vida social, mas não na vida didática, o que decorre da necessidade de os docentes inserirem, cada vez mais, as tecnologias digitais em seu cotidiano escolar.

O nosso estudo, portanto, poderia representar um caminho, a fim de que o professor construa esta competência digital em um tempo em que a IA busca contribuir

com a educação. Já o uso destes *chats* poderá representar um grande avanço às atividades extracurriculares, pois o estudante poderá experienciar/ampliar, em um horário fora da sala de aula, as suas narrativas, as suas construções lógicas e tantas outras possibilidades, em especial, quando a gente parte do princípio de que este aluno irá adquirir ambiência digital para fortalecer os conteúdos didáticos.

Nesse sentido, desde a complementação dos saberes até a prática da solução de problemas cotidianos, podem ser potencializados pela IA. Porém, não podemos esquecer das questões éticas relativas a tais tecnologias e da importância de estimularmos os processos cognitivos combinados com a criatividade, a criticidade e a autonomia dos nossos estudantes.

Os nossos olhares não ficarão restritos para as ferramentas utilizadas pelos alunos vistos como “normais” pela nossa sociedade contemporânea. A fim de ampliarmos ainda mais as nossas reflexões sobre a Inteligência Artificial e as tecnologias generativas, o nosso próximo estudo pretende lançar luz sobre o que está sendo discutido e aplicado em termos de tecnologias digitais no contexto do universoda educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

Chatbot LuzIA deixa de funcionar no WhatsApp: entenda motivos. **TERRA**, 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/byte/chatbot-luzia-deixa-de-funcionar-no-whatsapp-entenda-motivos,3a6aed31d86f9d268566b46beb426781cekc9tkx.html>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

Chat GPT: o que é, como usar e dicas de comandos para o dia a dia. **ALURA**, 2024. Disponível em: <http://gg.gg/19v20p>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

COSTA, D. **Plataformas adaptativas e o ensino personalizado**. Florida, EUA: Must University, 2022. Disponível em: <http://gg.gg/13p8h6>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

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

Inteligência Artificial na educação: benefícios e desafios. **E EDUCACIONAL**, 2024. Disponível em: <https://educacional.com.br/tecnologia-educacional/impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao/>. Acesso em: 12 de junho de 2024.

LuzIA: como funciona a inteligência artificial no WhatsApp. **OLHAR DIGITAL**, 2023. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/10/18/internet-e-redes-sociais/luzia-como-funciona-a-inteligencia-artificial-no-whatsapp/>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

LuzIA: conheça o chatbot do WhatsApp que acaba de receber aporte de US\$ 10 milhões. **EXAME**, 2023. Disponível em: <https://exame.com/inteligencia-artificial/luzia-conheca-o-chatbot-do-whatsapp-que-acaba-de-receber-aporte-de-us-10-milhoes/>. Acesso em: 4 de abril de 2024.

MANZANO, A. L. N. G; MANZANO, M. I. N. G. **Estudo dirigido de Informática Básica**. São Paulo: Érica, 2007.

O que é um chatbot? **ORACLE BRASIL**, 2024. Disponível em: <https://www.oracle.com/br/chatbots/what-is-a-chatbot/>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

Quais são as funções do Gemini? **GEMINI**, 2024. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoriongrandedosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 de abril de 2023.

SANTAELLA, L. **Há como deter a invasão do ChatGPT?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

TELES, L.; NAGUMO, E. Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 12, n. 3, 1-15, set./2023.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: BASES DA SEXUALIDADE INFANTIL, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL

EXPERIENCE REPORT: FOUNDATIONS OF CHILD SEXUALITY, GENDER, AND SEXUAL EDUCATION

Eliane Azevedo de Mello³⁸
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros³⁹
Eliane Cadoná⁴⁰

Eixo Temático: Inclusão e Educação

Resumo

Este relato de experiência visa apresentar a importância da capacitação docente em temas de sexualidade e gênero, abordando a necessidade de integrar esses diálogos desde a educação infantil. O projeto, realizado em Frederico Westphalen, buscou conscientizar educadores/as sobre a relevância da educação em sexualidade e gênero para reduzir vulnerabilidades à violência e exploração sexual. A metodologia envolveu encontros presenciais com apresentações e roda de conversa baseadas em dados estatísticos atualizados, abordando conceitos de sexualidade infantil e gênero. Os resultados evidenciaram a necessidade de formação contínua, destacando os desafios enfrentados pelos/as professores/as na identificação e intervenção em casos de violência sexual infantil. As conclusões apontam para a urgência de promover uma educação inclusiva e preventiva, capacitando os/as educadores/as para lidar de forma eficaz com essas questões e fomentar um ambiente escolar seguro e igualitário.

Palavras-chave: Educação sexual. Gênero. Capacitação docente. Prevenção da violência. Inclusão escolar.

Abstract

This experience report aims to highlight the importance of teacher training in sexuality and gender topics, addressing the need to integrate these dialogues from early childhood education. The project, carried out in Frederico Westphalen, sought to raise educators' awareness about the relevance of sexuality and gender education to reduce vulnerabilities to violence and sexual exploitation. The methodology involved face-to-face meetings with presentations and discussions based on updated statistical data, addressing concepts of child sexuality and gender. The results evidenced the need for continuous training, highlighting the challenges faced by teachers in identifying and intervening in cases of child sexual violence. The conclusions point to the urgency of promoting inclusive and preventive education, equipping educators to effectively address these issues and fostering a safe and equitable school environment.

Keywords: Sexual education. Gender. Teacher training. Violence prevention. School inclusion.

³⁸ Graduada em Administração (UNIPAR). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a103014@uri.edu.br.

³⁹ Mestra e Doutoranda em Educação. Psicóloga e Bolsista CAPES. E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.com.

⁴⁰ Pós Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na promoção e consolidação de políticas voltadas para a educação sexual e questões de gênero. Este projeto visou trabalhar com docentes, incentivando-os/as a integrar diálogos sobre gênero e sexualidade nas práticas de sala de aula, de modo a entrelaçar esses temas aos conteúdos escolares e promover a cidadania e a igualdade de direitos.

A iniciativa buscou conscientizar os/as professores/as sobre a importância da educação em sexualidade e gênero desde a fase inicial da educação infantil, visando reduzir vulnerabilidades à violência e exploração sexual. As discussões foram pautadas nos princípios do direito à educação para todas as diversidades e na abordagem da educação inclusiva, apoiando políticas educacionais que incentivem o diálogo sobre gênero e sexualidade.

Esse trabalho é oriundo de um relato de experiência de um projeto de extensão realizado pela primeira e segunda autora com a orientação da terceira. O projeto foi realizado de forma presencial na universidade em que as autoras realizam seus estudos e foi ofertado aos docentes da educação básica, de escolas públicas e privadas do município de Frederico Westphalen/RS. A seleção do público se deu em função de as pesquisas serem realizadas levando em conta a educação básica. O encontro foi ofertado de modo presencial, pois acreditamos que oportunizaria debates e reflexões mais enriquecedoras, pois algumas experiências que tivemos na modalidade online, mostraram que por vezes há um esvaziamento das discussões.

No contexto da educação, é essencial desenvolver uma abordagem abrangente e inclusiva que integre temas de sexualidade e gênero desde as primeiras etapas da formação das crianças. Segundo o relatório da UNESCO (2018), a educação sexual abrangente é fundamental para fornecer aos/às jovens o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores necessários para desenvolver uma percepção positiva da sexualidade, sempre respeitando a igualdade de gênero e os direitos humanos.

Portanto, a roda de conversa sobre "Bases da Sexualidade Infantil, Gênero e Educação Sexual" teve como objetivo principal conscientizar os/as educadores/as

para que possam abordar esses assuntos com sensibilidade e eficácia, promovendo um ambiente escolar seguro e inclusivo. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes pontos de ação:

- **Problematizar a articulação entre educação, sexualidade e gênero:**

Promover a conscientização sobre a educação em sexualidade como ferramenta para a prevenção da violência sexual infantil.

A promoção de discussões e a criação de estratégias eficazes são fundamentais para capacitar os/as professores/as a abordar temas complexos como gênero e violência sexual. Esse tópico enfatiza a necessidade de fornecer aos/às educadores/as ferramentas e métodos para enfrentar esses desafios, incentivando a igualdade de gênero e a proteção das crianças contra violência sexual infantil.

- **Promover discussões e estratégias:** Auxiliar professores/as a pensar em

estratégias para promover igualdade de gênero e combater a violência sexual infantil.

A promoção de discussões e a criação de estratégias eficazes são fundamentais para capacitar os/as professores/as a abordar temas complexos como gênero e violência sexual. Esse tópico enfatiza a necessidade de fornecer aos/às docentes ferramentas e métodos para enfrentarem esses desafios, incentivando a igualdade de gênero e a proteção das crianças contra violência sexual e de gênero.

- **Conscientizar e sensibilizar:** Destacar a importância da prevenção da

violência sexual infantil e da promoção da igualdade de gênero desde a educação infantil.

A conscientização e sensibilização dos/as educadores/as sobre a importância de prevenir a violência sexual infantil e promover a igualdade de gênero desde cedo são cruciais. Este tópico destaca a necessidade de iniciar a educação sobre esses temas na infância, preparando as crianças para reconhecer e resistir a comportamentos abusivos e promovendo um ambiente de respeito e igualdade desde o início de sua formação.

- **Suporte aos/às educadores/as:** Abordar questões de gênero e sexualidade

em sala de aula de forma sensível e direta, promovendo uma cultura de respeito, igualdade e diversidade.

Oferecer suporte aos/às educadores/as para que possam abordar questões de gênero e sexualidade de maneira adequada é essencial. Este tópico sublinha a importância de fornecer orientações e recursos para que os/as professores/as possam discutir esses assuntos de forma sensível e direta, contribuindo para uma cultura escolar que valoriza o respeito, a igualdade e a diversidade.

- **Incentivar o diálogo:** Compartilhar experiências e pontos de vista, estimulando expressões livres e criativas e promovendo reflexões críticas entre os/as docentes.

Incentivar o diálogo aberto entre os/as educadores/as é vital para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e crítica sobre os temas de gênero e sexualidade. Este tópico destaca a necessidade de criar espaços para a troca de experiências e perspectivas, promovendo a expressão livre e criativa dos/as docentes a fim de fomentar reflexões críticas que possam enriquecer suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que a legislação brasileira inclui diversas medidas para proteger crianças e adolescentes e promover a educação integral, que abrange aspectos de sexualidade e gênero. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, assegura direitos fundamentais e estabelece a proteção integral das crianças e adolescentes em seu Artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também reforça a importância de uma educação que considere todos os aspectos do desenvolvimento humano (Brasil, 1996).

No entanto, a abordagem legislativa tende a ser mais geral, promovendo a proteção e o desenvolvimento integral das crianças de maneira abrangente. Apesar da ausência de uma legislação específica sobre educação sexual infantil e educação de gênero, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca a necessidade de promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade (Brasil, 2014).

Além disso, é fundamental considerar o contexto mais amplo das normativas que abordam a educação e o bem-estar das crianças para garantir abordagens educativas adequadas e respeitadas no ambiente escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as escolas devem trabalhar temas transversais, incluindo a educação sexual, de forma a promover a formação integral dos/as estudantes (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que as escolas também têm autonomia para elaborar seus currículos, desde que estejam alinhadas às diretrizes educacionais nacionais. Isso permite que as instituições de ensino adaptem suas abordagens de acordo com a realidade e as necessidades locais, sempre respeitando os princípios estabelecidos pelas normativas educacionais.

No próximo item trataremos dos procedimentos realizados para o encontro.

Procedimentos adotados para a realização dos encontros

Ofertamos duas oportunidades de datas para garantir maior participação: 1ª Oportunidade: 18/05/2024, das 08:30h às 11:30h 2ª Oportunidade: 25/05/2024, das 08:30h às 11:30h. Em relação a carga horária, definimos 10 horas (3 horas presenciais + atividades e leituras propostas) com certificado online. Definimos um número de 100 vagas, com a participação gratuita.

Foram visitadas oito escolas públicas de ensino fundamental, onde o convite foi entregue diretamente à direção, acompanhado de diálogo sobre a importância do evento. A recepção foi calorosa, revelando a carência de capacitação docente na área. Durante essas visitas, ouvimos relatos sobre casos de violência que as escolas enfrentam e a dificuldade dos/as professores/as em reconhecer e lidar com essas situações, devido à falta de formação adequada. Essa carência evidencia a necessidade urgente de capacitação contínua dos/as educadores, permitindo que possam identificar e intervir de forma adequada em situações de violência, promovendo um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

Nos últimos anos, tem-se notado um aumento nos casos de violência nas escolas, que não apenas têm se tornado mais frequentes, mas também mais graves, chamando a atenção da opinião pública, dos/as profissionais da educação e dos/as pesquisadores/as. A escola, como instituição social, ocupa um papel cada vez mais central na vida dos indivíduos e é um espaço onde diversas diferenças se encontram, potencializando conflitos. É na escola que diferentes formas de educação, valores familiares, culturas, etnias e religiões se encontram. Assim, uma parte importante da

função social da escola seria ensinar a convivência em grupo, necessidade que se torna ainda mais crucial quando se considera a necessidade de interação com grupos cada vez mais amplos. Aprender a conviver e lidar com as diferenças é parte do aprendizado escolar. Ensinar a lidar e, quando necessário, mediar conflitos de forma não violenta, reforçados ao longo de toda a história escolar, é fundamental. No entanto, para que esse aprendizado seja eficaz, é necessário investir em uma relação não massificada, que trate educadores/as e alunos/as não como adversários/as, mas como participantes de um mesmo processo, mesmo que em condições diferentes. Isso exige tempo e condições de trabalho que, na maioria das vezes, classes superlotadas e relações fragmentadas pelo tempo e pelas disciplinas não contemplam (Alves, 2009).

As técnicas de mediação de conflitos e o incentivo às relações democráticas, embora importantes e capazes de trazer resultados positivos, são insuficientes para lidar com a violência no ambiente escolar, pois os fatores que determinam a violência vão além das características individuais e grupais dos/as envolvidos/as e não se restringem às experiências no contexto escolar. Assim, é crucial que os programas de prevenção à violência ampliem a reflexão sobre as variáveis que influenciam a violência escolar, incorporando considerações sobre as condições de vida concretas, valores, preconceitos e questões políticas e ideológicas (Silva e Sales, 2009).

Apesar da boa recepção nas visitas, apenas seis professores/as se inscreveram, e cinco compareceram ao evento.

Nos encontros, abordamos as seguintes pautas:

Condução por Eliane Azevedo de Mello: Bases da Sexualidade Infantil e Educação Sexual: O que é sexualidade infantil? Sexualidade infantil x Sexualidade do adulto; comportamentos típicos e atípicos da criança; conceito e benefícios da educação sexual infantil; importância da educação sexual na escola no combate à violência sexual infantil.

Condução por Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros: Conceito de gênero e sua relação com desigualdades sociais e violência; importância da escola na abordagem de gênero; exibição parcial do documentário "O que eu quero da escola?"; formas de abordar

questões de gênero e sexualidade na escola.

Resultados e discussões

Todas as pautas previstas foram amplamente discutidas e abordadas, com a participação efetiva de todos/as os/as presentes. Para enriquecer a abordagem, utilizamos apresentações em slides com dados estatísticos atualizados, demonstrando a importância de as escolas tratarem de educação em sexualidade e gênero desde a educação infantil. Esses dados ajudaram a ilustrar a urgência e relevância do tema, reforçando a necessidade de uma abordagem sistemática e informada por parte dos/as educadores/as. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta a importância de trabalhar temas transversais, incluindo a educação sexual, para promover a formação integral dos/as estudantes (Brasil, 2017).

A falta de compreensão adequada sobre conceitos de gênero entre os/as participantes reforça a necessidade de promover o diálogo e a educação contínua para desmistificar e tratar esses temas de maneira científica e abrangente. Conforme discutido por Louro (2000), a desconstrução de conceitos tradicionais de gênero é essencial para promover a igualdade e o respeito nas interações sociais.

As apresentações permitiram um entendimento mais profundo dos desafios e benefícios relacionados à implementação dessas práticas educativas, proporcionando uma base sólida para as discussões e reflexões dos/as participantes. De acordo com a UNESCO (2018), a inclusão de educação sexual nas escolas pode contribuir para a redução de comportamentos de risco e promover a saúde sexual e reprodutiva dos/as estudantes.

Os encontros, embora com poucos/as participantes, foram ricos em contribuições, revelando a grande necessidade de capacitação na área de educação em sexualidade e gênero. Professores/as relataram casos de alunos/as expostos à pornografia infantil, apresentando sexualidade precoce ou possíveis vítimas de violência sexual, e a dificuldade em saber como agir. De acordo com Habigzang e col. (2005), o abuso sexual contra crianças e adolescentes é um grave problema de saúde pública no Brasil, devido

aos altos índices de incidência e às sérias consequências para o desenvolvimento psicológico e social das vítimas.

A dificuldade dos/as educadores/as em lidar com essas situações reflete a carência de formação específica e contínua. Abramovay, Castro e Silva (2004) destacam que a formação de professores/as sobre temas relacionados à sexualidade e gênero é crucial para que possam atuar de maneira informada e segura diante de situações de vulnerabilidade.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) enfatiza que a educação sexual compreensiva não só ajuda a prevenir a violência sexual, mas também promove a saúde e o bem-estar geral dos/as estudantes, criando um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. A implementação de programas educacionais que abordem a diversidade e os direitos humanos é fundamental para enfrentar preconceitos e promover a aceitação.

Durante os encontros foi realizada uma dinâmica sobre o conceito de gênero, em que a mediadora sugeriu que escrevessem em uma cartolina o que cada participante entendia por gênero. O grupo composto por quatro professoras mostrou-se dividido em termos de posicionamentos e respostas. De um lado, foi notório o desconforto sobre o entendimento do conceito e de outro, o gênero foi entendido como um vir a ser.

De acordo com Louro (1997), para que se compreenda as relações de homens e mulheres em uma sociedade faz-se necessário observar não apenas seus sexos, mas o que se constrói socialmente a respeito deles. Para a autora, a distinção biológica e sexual serve para justificar as desigualdades sociais as quais mulheres e outras identidades estão submetidas.

Gênero, além de ser uma ferramenta analítica é uma ferramenta política. O conceito enfatiza a construção social e histórica que é feita em torno das diferenças sexuais. Desta forma, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Ao pensar sobre gênero, é preciso considerar as múltiplas formas de ser e de existir e considerar que há diferentes feminilidades e masculinidades. (Louro, 1997).

O binarismo de gênero está presente em cada um/a de nós, nas práticas

individuais, sociais e culturais, na forma como vemos o mundo, nos manifestamos nele e na forma como desejamos e esperamos que as outras pessoas se comportem. No entendimento de Castro e Reis(2017), os binários de gênero e sexualidade são enraizados socialmente e organizam os modos de pensar o lugar dos sujeitos nas sociedades ocidentais. As oposições entre masculino e feminino, homem e mulher, heterossexual e homossexual, são oposições que operam e embasam os modos de pensar os sujeitos, as políticas e práticas socioculturais.

Castro e Reis (2017), discorrem que muitos dos espaços e das práticas escolares apontam para uma matriz de normas de gênero que são binárias, isso pode ser observado por meio da separação dos banheiros, organização dos/as estudantes, distribuição de brinquedos, etc. Há uma construção constante das identidades femininas ou masculinas, em que as crianças e adolescentes vão aprendendo a ser homem ou a ser mulher. Portanto, é fundamental romper a lógica binária presente nas práticas escolares.

O subgrupo que se sentiu desconfortável justificou com base em preceitos morais e religiosos que a biologia é o destino e desviar-se dela não é algo considerado “certo”. De encontro a isto, fazemos menção a Louro (1997), que apregoa que as instituições (justiça, igreja, política, escolas) fabricam sujeitos e são constituintes dos gêneros. As práticas educativas são “generificadas” e se produzem e se engendram a partir das relações de gênero, assim como da classe, de raça, etc.

As escolas e os/as agentes escolares, em sua maioria, estão ancoradas nos preceitos da cis heteronormatividade, portanto, partem da perspectiva de que a “norma” é de que todas as pessoas se identifiquem como cisgênero e heterossexuais. Neste sentido, pessoas que se expressam de outras formas são entendidas como pessoas que “desviam” do esperado, por adotarem manifestações que não são condizentes com o espaço escolar. (Louro, 2000).

Sobre os preceitos religiosos e morais que são utilizados para embasar a crença no gênero masculino e feminino, Hooks (2021), aponta os fundamentalistas religiosos moldam e interpretam o pensamento religioso para fazê-lo se conformar a um *status quo* conservador como forma de justificar apoio ao imperialismo, militarismo, machismo,

racismo e homofobia. Deste modo, é fundamental que ao discutir gênero e sexualidade na educação, o ponto de partida seja a ciência e não as crenças religiosas e individuais de cada pessoa.

Conclusão

A experiência relatada evidenciou a urgente necessidade de capacitação dos/as educadores/as em questões de sexualidade e gênero, sublinhando a importância de uma educação inclusiva e preventiva no combate à violência sexual infantil e ao preconceito de gênero. As visitas às escolas revelaram uma carência significativa de formação adequada para lidar com essas temáticas, o que se refletiu na baixa adesão ao evento, apesar da recepção calorosa e do reconhecimento da relevância do tema pelos/as diretores/as escolares.

Durante os encontros, os debates e atividades práticas demonstraram a importância de iniciar a educação sobre sexualidade e gênero desde a infância, proporcionando às crianças ferramentas para reconhecer e resistir a comportamentos abusivos. A utilização de dados estatísticos e a exibição de materiais audiovisuais ajudaram a contextualizar a urgência da implementação dessas práticas educativas, oferecendo uma base sólida para as discussões e reflexões dos/as participantes.

Apesar do baixo número de inscritos, a participação ativa e as contribuições dos/as presentes destacaram a relevância e a necessidade contínua de capacitação na área. Relatos de preconceito, falta de aceitação e dificuldades em lidar com casos de violência sexual infantil confirmam a urgência de uma abordagem sistemática e informada. De acordo com o estudo de Njaine e col. (2020), a violência sexual contra crianças no Brasil é um problema significativo que exige respostas eficazes e bem informadas por parte dos/as educadores/as.

A falta de compreensão adequada sobre conceitos de gênero entre os/as participantes reforça a necessidade de promover o diálogo e a educação contínua para desmistificar e tratar esses temas de maneira científica e abrangente. Conforme discutido por Louro (2000), a desconstrução de conceitos tradicionais de gênero é essencial para promover a igualdade e o respeito nas interações sociais.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) enfatiza que a educação sexual compreensiva não só ajuda a prevenir a violência sexual, mas também promove a saúde e o bem-estar geral dos/as estudantes, criando um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. A implementação de programas educacionais que abordem a diversidade e os direitos humanos é fundamental para enfrentar preconceitos e promover a aceitação.

Em suma, a experiência sublinhou a importância de preparar os/as educadores/as para abordar temas de gênero e sexualidade de forma sensível e direta, contribuindo para a construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e igualitário. A capacitação contínua, o apoio institucional e a promoção de um diálogo aberto são fundamentais para avançar na formação de uma sociedade mais justa, que valorize a diversidade e combata todas as formas de violência e preconceito.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: Juventudes e sexualidade - UNESCO Digital Library. Acesso em: 15 jul. 2024

ALVES, Renato. **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Paulo: Editora Metodista, 139 p..2009 Disponível em: SciELO - Brasil - Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em 12 de julho de 2024

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br) . Acesso em 12 de julho de 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União. 1996. Disponível em: LDB : lei de diretrizes e bases da educação nacional (senado.leg.br). Acesso em 12 de julho de 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Diário Oficial da União. 2014. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/40201/a-lei-13-005-de-25-de-junho-de-2014-o-novo-plano-nacional-de-educacao> . Acesso em 12 de julho de 2024

CASTRO, Roney Polato de; REIS, Neilton dos. Romper Binários De Gênero e Sexualidade: Ensaiar Uma Educação Não-Binária. **Margens - Revista Interdisciplinar Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade Versão Digital** – ISSN: 1982-5374 VOL.11. N. 17. Dez 2017. (p. 108-124).

HABIGZANG, Luísa F.; KOLLER, Sílvia Helena; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. **Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.** Porto Alegre: SciELO, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-456461>. Acesso em: 15 jul. 2024.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo, Elefante, 2021.

NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patricia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da Violência na Saúde.** 4.ed. atualizada – Rio de Janeiro, RJ: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Fiocruz, 2020. 448 p. : il. Disponível em: [naine- 9786557080948.pdf](https://naine-9786557080948.pdf) (scielo.org) . Acesso em: 15 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade.** Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em revista.** 2009. **Disponível em:** SciELO - Brasil - A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção . Acesso em: 15 jul. 2024

UNESCO. **International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 12 jul. 2024.

EXPLORANDO CAMINHOS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EXPLORANDO CAMINOS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Fábio Júnior Dorneles dos Santos⁴¹

Camila Aguilar Busatta⁴²

Resumo

Compreender leis e políticas é importante para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência na escola, para garantir propostas pedagógicas acessíveis. Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender de que forma os documentos legais asseguram a inclusão na educação básica e como a prática docente pode contribuir. Para tanto, a primeira etapa foi a busca e análise de documentos legais que assegurem essa inclusão e, a segunda etapa, foi voltada para a revisão de bibliografias na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, percebendo a interseção dos documentos com os achados das pesquisas. Concluiu-se que a educação básica tem sido um local onde a inclusão tem se efetivado ancorada pelos marcos legais que asseguram o direito à educação de qualidade, e, discorrem sobre a importância de o professor estar capacitado e buscar a educação continuada para atender as diferentes demandas de estudantes que estão ingressando nas escolas.

Palavras-chave: Políticas; Inclusão; Escola; Deficiência.

Resumen

Entender las leyes y políticas es importante para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela, y para garantizar propuestas pedagógicas accesibles. La presente investigación busca comprender cómo los documentos legales aseguran la inclusión en la educación básica y cómo la práctica docente puede contribuir. Para ello, la primera etapa fue la búsqueda y análisis de documentos legales que aseguren esta inclusión, y la segunda etapa se centró en la revisión de bibliografías en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, observando la intersección de los documentos con los hallazgos de las investigaciones. Se concluyó que la educación básica ha sido un lugar donde la inclusión se ha efectivizado, respaldada por los marcos legales que aseguran el derecho a una educación de calidad, y se discute la importancia de que el profesor esté capacitado y busque la educación continua para atender las diferentes demandas de estudiantes que están llegando a las escuelas.

Palabras clave: Políticas; Inclusión; Escuela; Discapacidad.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) na escola tem sido o centro dos debates políticos educacionais, pois a política de Estado para a inclusão leva

⁴¹ Bolsista de mestrado pela CAPES, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: a105619@uri.edu.br

⁴² Professora no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: aguilar@uri.edu.br

em consideração os diferentes governos e as próprias instituições para construir políticas sociais com um viés mais inclusivo. Ao encontro disso, tais políticas de inclusão ressaltam que incluir as pessoas nos diferentes espaços sociais é olhar para elas em sua totalidade, percebendo suas particularidades e realidades (Santos, 2012).

Nessas palavras, entende-se que as escolas precisam conhecer e reconhecer as diversidades como riquezas do e para o convívio social, e na promoção da aprendizagem em sala de aula, sendo que isso pode atuar como uma estratégia para promover a interação social, potencializando a formação do jovem cidadão (Vygotsky, 2001). Uma forma de promover o exposto é através da formação de jovens situados historicamente e com senso crítico social, cultural, dotados de conhecimentos diversos.

Nesse contexto, as ações docentes voltadas para a inclusão destes estudantes desempenham um papel fundamental para a efetivação do direito à educação e ao convívio social e é através delas que se pode estimular a compreensão do outro, a empatia, a construção de identidades, a autoestima, a comunicação, entre outros. Nesse sentido, diante do exposto, a presente pesquisa bibliográfica busca compreender de que forma os documentos legais asseguram a inclusão na educação básica e como a prática docente pode contribuir para sua efetivação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, visto que tais estudos têm como objetivo “responder às questões particulares [...], ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 21), que, neste caso, foi compreender de que forma os documentos legais asseguram a inclusão na educação básica e como a prática docente pode contribuir com sua efetivação.

Para tanto, em consonância com os objetivos da pesquisa, a primeira etapa realizada foi a busca e análise das leis e políticas públicas que assegurem a inclusão de estudantes com deficiência. Nesse entorno encontrou-se alguns documentos como o Plano Nacional de Educação- PNE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-

LDBEN, a Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental acerca desses documentos, buscando evidenciar o que eles apresentam enquanto direitos e como se dialogam entre si.

De acordo com Severino (2013, p. 107), a pesquisa documental baseia-se na análise de documentos “no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. Na mesma esteira, Gil (2002) discorre que as pesquisas documentais têm fontes de primeira mão que são os documentos que não receberam nenhum tratamento analítico e as de segunda mão, que são os documentos “que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (p. 46).

Na segunda etapa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a qual pode ser compreendida como aquela que se “utiliza de material já elaborado de pesquisas anteriores, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). A pesquisa bibliográfica, que está atrelada à pesquisa documental, refere-se à busca de teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD. Foram utilizados os seguintes descritores: “educação inclusiva, políticas públicas, educação básica”, e aplicando o recorte de tempo dos últimos três anos, encontrou-se 44 trabalhos, adotando-se como critério de inclusão e exclusão as obras que tinham pelo menos um descritor no título ou no resumo, por fim, o montante foi de 10 trabalhos.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, UMA INTERSEÇÃO COM A INCLUSÃO

Atualmente, muito se discute sobre a escola, e como ela tem promovido a inclusão, e quais são os marcos legais que asseguram os direitos dos sujeitos com deficiência em receber atendimentos que supram suas necessidades específicas. Por um lado, os estudantes que estão chegando nas redes de ensino públicas e privadas necessitam de um reordenamento atitudinal, que serão supridos através de ações enquanto escola, professores e práticas pedagógicas acessíveis. Mas, será que a inclusão

perpassa as leis e políticas públicas? Nesse entorno, de acordo com Batista (2021) a escola como um todo necessita de uma reorganização, implicando na estrutura da escola em prol de que todas as especificidades dos sujeitos ali presentes sejam atendidas e valorizadas. Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, complementa e determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

De acordo com Parruque (2022), a realidade é que muitas escolas não atendem os estudantes com necessidades educacionais específicas como se espera e prevê, bem como a permanência no ambiente escolar. A evasão, pela falta de acessibilidade, é algo que torna o cotidiano na escola vulnerável, para o público incluso. Problematicar o direito subjetivo do sujeito de estar na escola é evidenciar as leis e políticas que o regem. Buscando compreender quais são esses marcos, começa-se revisitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996). No título III, no que tange ao Direito à Educação e ao Dever de Educar. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica, pública e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Assim como o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Ainda sobre a LDB, no capítulo V, sobre a Educação Especial, fica entendido que ela é uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A referida lei reitera que haverá apoio de profissionais especializados em função das demandas específicas dos estudantes, sendo que a oferta dessa modalidade começa na educação infantil e se estende até o final da vida.

Não tão recente, a Constituição Federal de 1988, que assegura a proteção e a

integração das pessoas com deficiência, desde o direito à vida, o direito à educação, ao trabalho, à dignidade, à saúde, à segurança, assim como o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

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.

Para sustentar o exposto a constituição assegura a:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

É notório, que a Constituição desde a sua promulgação defende os direitos públicos dosujeito subjetivo, e no que tange aos sujeitos com deficiência não é diferente, pois ela não faz distinção, pelo contrário, ressalta a inclusão e assegura os direitos de todas as pessoas.

Em consonância com o exposto, o Plano Nacional de Educação- PNE (2014), em sua meta 4, que aborda a Educação Inclusiva nas escolas: o objetivo 1 dessa meta é matricular todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Ainda assim, ofertar o atendimento educacional especializado a todos esses estudantes de preferência na rede regular de ensino. Já o objetivo 2 dessa meta visa a garantir todo o sistema educacional inclusivo, bem como as salas de recursos multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados para atender as demandas da educação para e sobre estes perfis de estudantes.

Os direitos enunciados na lei que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA(1990) discorre que:

Aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes (Brasil, 1990).

Nesse sentido, assegurando a igualdade de condições no que diz respeito ao acesso e a permanência na escola, direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, a escola comum, pois o acesso à educação pública e gratuita é um direito público subjetivo.

Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), surge para sustentar que todos os estudantes têm direito de estarem juntos, aprendendo e participando, sem existir algum tipo de discriminação nas escolas. Ela se trata de uma política social, cultural e pedagógica, pois busca evidenciar uma educação equitativa, defendendo a aprendizagem ao longo da vida voltada para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Sendo assim, ela busca assegurar o acesso, condições de aprendizagem e a permanência dos sujeitos que estão inseridos na rede regular de ensino.

Em síntese, tais documento supracitados garantem os direitos dos estudantes com deficiência e partilham um propósito em comum e essencial, que é a promoção da inclusão e a igualdade de oportunidades no contexto escolar, estabelecendo diretrizes claras e ações específicas para garantir essa acessibilidade, adaptações e flexibilizações necessárias, oriundas das necessidades e demandas específicas dos estudantes. Portanto, essas legislações convergem em um cenário onde cada estudante tem seu direito assegurado e a oportunidade de buscar conhecimentos de maneira equitativa e significativa; Esses documentos unemforças e refletem o compromisso coletivo que visa a construção de uma sociedade inclusiva a todos, sendo assim, constituem a justiça educacional. Nesse entorno, será que essas legislações realmente garantem a inclusão desses alunos nos sistemas regulares de ensino? Uma coisa é o que é garantido por lei, outra coisa é que realmente acontece nas escolas.

CONSTRUINDO CAMINHOS: EVIDÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA ALINHADA ÀS DEMANDAS ESPECÍFICAS DOS ESTUDANTES

Após compreender quais documentos legais asseguram a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum, é momento de evidenciar como a prática docente pode contribuir para sua efetivação. Para isso, é necessário que o docente saiba quais são os marcos legais e de que maneira eles asseguram a inclusão do público o qual faz referência e, de posse a isso, os professores passem a problematizar e propor estratégias para mediar o processo de ensino e aprendizagem acessível ao nível cognitivo dos estudantes.

O docente, já elucidado com relação a esses documentos, o próximo passo de sua prática é conhecer o estudante e quais são suas demandas, bem como seu contexto sociocultural e, posterior a isso, refletir sobre as práticas pedagógicas que irá utilizar em aula. Para tanto, é necessário compreender que não serão somente os saberes curriculares e disciplinares que farão com que sua aula se efetive de maneira significativa para todos.

O movimento de proporcionar estratégias, formas de ensinar e aprender que assegurem a inclusão, vão para além do que imaginamos. É necessário compreender que seus conhecimentos perpassam o currículo, entrelaçando os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (Tardif, 2002) no sentido de ter sensibilidade de visualizar o estudante como um sujeito com uma cultura diferente, que apresenta variadas formas de construir conhecimentos visando assegurar que estes estudantes tenham suas especificidades atendidas.

De acordo com as obras analisadas para este trabalho, Pereira (2021) e Parruque (2022) dialogam: a prática docente se trata de um conjunto de abordagens, técnicas e métodos os quais os professores fazem uso durante sua profissão. Essa ação vai para além da transmissão de conteúdos e conhecimentos, planos de aula, elaboração de avaliações e elaboração de objetivos educacionais, ela parte da formação inicial e chega na sala de aula e se depara com a situação de compreender as necessidades individuais e o próprio contexto em sala de aula para propor uma aula e estabelecer relações acessíveis.

Ademais, a prática docente deve concretizar o que os documentos legais asseguram quando o professor articula práticas pedagógicas acessíveis e mobiliza saberes advindos da sua formação inicial e continuada, para promover um espaço educativo mais significativo, atendendo as necessidades e particularidades dentro do ambiente escolar, respeitando as diferenças e compreendendo que existe a necessidade de reconstruir saberes a todo momento.

Ainda sobre os autores, a própria formação docente inclui as diferentes interações com os alunos, a criação de ambientes de aprendizagens diversificados baseados em estimular o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, reflexivo e criativo, assim como a resolução de problemas e até mesmo os conflitos que podem vir a surgir no ambiente educacional. Por conseguinte, os próprios professores passam a desempenhar um papel essencial na implementação de políticas públicas educacionais, isso torna a profissão docente um elemento essencial no sistema educacional. Rodrigues (2022) ao buscar se aprofundar em formação docente para o processo da própria educação inclusiva evidenciou que:

O trabalho de campo revelou distanciamento de teorias e práticas para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência, bem como mostrou a demanda por uma relação mais efetiva entre os profissionais universitários e os docentes da educação básica. Além disso, ao mesmo tempo, confirmou a naturalização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como responsabilidade de estagiárias. (Rodrigues, 2022, p.10)

A pesquisa do autor é muito importante para refletirmos sobre como a Educação Inclusiva vem sendo disseminada. Por outro lado, não cabe a estagiários ter responsabilidade sobre ela em uma escola, muito pelo contrário, o papel do estagiário é estar imerso no cotidiano escolar, auxiliar os estudantes com deficiência, mas sempre sob orientação e ajuda do professor de educação especial da instituição, pois cabe a ele e aos demais profissionais grandes parte da responsabilidade. Entende-se que os profissionais da educação a nível de estágio estão começando sua carreira, portanto, assumir grandes responsabilidades, pode comprometer a aprendizagem do aluno e de quem está a estágio. Mas o autor ainda evidencia que partindo de todo o contexto

educacional deste cenário:

A partir da análise, construímos algumas discussões que nos levaram a concluir que há um distanciamento entre os formadores de professores que pesquisam a formação docente e aqueles que estudam a educação especial (tal como entre esses formadores e os professores que atuam na educação básica), e ele compromete a constituição de uma identidade profissional de professores que consiga atuar no processo de ensino de alunos com deficiência nas escolas regulares. Também evidenciamos a necessidade de uma formação, inicial e contínua, que dê condições aos professores de adquirirem e construírem saberes docentes que mobilizem práticas pedagógicas mais inclusivas. (Rodrigues, 2022, p.11)

Destarte, a partir de tais constatações, se destaca a necessidade de uma formação mais integrada, com relação a formação inicial e continuada, que de certa forma passe a capacitar os docentes e auxilia na problematização e no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários à promoção de ações e práticas inclusivas, pois há desafios e lacunas na formação e atuação dos professores que estão mediando aprendizagens de estudantes com deficiência.

Por outro lado, percebemos que na atualidade, alguns docentes nem sempre se reconhecem como responsáveis pela escolarização desse público e acabam delegando a sua própria responsabilidade (Rodrigues, 2022, p.47).

Alinhado a isso, grande parte dos professores em exercício não possuem a formação inicial em licenciatura, mas “eles possuem outros saberes que extrapolam os da formação profissional” (Trevisan, 2023, p. 126). A questão em evidência se dá pelas diferentes experiências e conhecimentos que um docente tem e precisa articular com o decorrer da sua prática, ao encontro disso, irão formar novos saberes e experiências. Nesse sentido, justifica-se também a necessidade de atividades que busquem, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, a construção da cultura da educação para os direitos humanos (Trevisan, 2023, p. 127). “Cabe ressaltar que a forma como os professores, técnicos, pais e encarregados de educação percebem a deficiência conta muito para a mudança de atitudes (Parruque, 2022, p.141)”.

De acordo com Fonseca (2022), ao buscar compreender as trajetórias formativas acadêmicas, afirma que:

É na relação pedagógica que os saberes são construídos, a partir da reinvenção de todos os sujeitos escolares pertencentes ao jogo da aprendizagem. Defende-se a potência da relação pedagógica como uma possibilidade de rompimento do que foi posto, historicamente e socialmente, na formação dos alunos concretos e autopoieticos, para que assim, possam ocupar diferentes espaços na sociedade. (Fonseca, 2022, p.6)

De acordo com o autor Souza-Bentes (2020) a educação vive tempos de tensões, além de refletir variadas posturas teórico metodológicas. Por outro lado, Souza (2021) ao buscar analisar as significações atribuídas por uma determinada professora do município de Teresina-Piauí, a respeito da formação continuada e o seu trabalho docente no Atendimento educacional especializado, evidenciou que:

As conclusões da pesquisa indicam convergência entre as significações atribuídas e os conteúdos normativos nacionais e locais que orientam a política de Educação Especial, sobretudo no que diz respeito à formação e às prescrições para o trabalho dos professores (as) na Sala de Recursos Multifuncionais. (Souza, 2021, p.9)

Então, a relação pedagógica se torna crucial na construção de saberes, pois permite a reinvenção contínua das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Tal relação, apresenta-se com um potencial de romper com as limitações históricas e sociais que acabam sendo impostas à formação dos estudantes, nesse sentido, lhes proporcionando a capacidade de ocupar diferentes espaços na sociedade. Quando se reconhece os estudantes como sujeitos capazes, se promove uma educação transformadora e mais inclusiva.

Não muito diferente, Oliveira (2022) defende a importância da presença de acessibilidade atitudinal⁴³, contribuindo com a proposta de estratégias de ensino e potencializando o processo de aprendizagem. Hora (2020) fomenta que os professores desempenham um papel de suma importância nas interações dos alunos incluídos, pois é em sala de aula que se começa a problematizar saberes e ações que envolvem a inclusão, onde a aula não é somente para aprender conteúdos, mas também para estimular competências e habilidades emocionais.

⁴³ Se refere aos comportamentos, práticas e atitudes que buscam promover e articular a participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade.

Os professores precisam ter uma prática de ensino reflexivo, compreender o objetivo desejado no ensino que praticam. É necessário que os professores contem as experiências vividas dos seus alunos ouvintes e comecem, a partir das experiências profissionais, a criar suas próprias pedagogias (Bertoncelli, 2020, p. 182)''.

Considerando as perspectivas de Oliveira (2022) e Bertoncelli (2020) com relação a Educação Inclusiva e a prática docente, pode-se inferir que existe uma concordância entre eles sobre a necessidade da promoção de estratégias para potencializar a aprendizagem dos alunos, ancoradas pela acessibilidade atitudinal.

Oliveira (2022) destaca a relevância dessa acessibilidade e por outro lado Bertoncelli (2020) dá ênfase à prática do ensino reflexivo, onde os professores precisam compreender os objetivos do seu ensino, onde ele dialogue com o contexto sociocultural dos estudantes, bem como suas experiências de vida. Considerações as quais são pertinentes, mas os professores precisam estar sensíveis às necessidades individuais dos estudantes, buscando a formação continuada para qualificar sua prática pedagógica.

Em síntese, os autores defendem em comum uma certa necessidade de formação integrada e mais eficaz para desenvolver a prática pedagógica quando se trata de inclusão, na escola comum. Tais autores destacam a formação inicial e continuada, apontando que há uma necessidade de que nas formações existam movimentos que articulem o desenvolvimento de saberes necessários para que tais práticas inclusivas sejam mais significativas.

Além disso, enfatizam a importância do trabalho colaborativo com o profissional do atendimento educacional especializado, evidenciando esse trabalho como um movimento muito importante para a construção de saberes que irão auxiliar quando for necessário reconhecer e compreender as especificidades dos alunos incluídos. Nesse entorno, tais autores convergem na importância de compreender que as normativas locais das escolas precisam estar alinhadas com as leis e as políticas públicas nacionais e regionais.

Enfim, existe a necessidade de promoção de estratégias que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, abrangendo não somente a valorização da acessibilidade atitudinal, mas também a prática de ensino reflexiva, a qual vai considerar

os objetivos da prática pedagógica com o meio sociocultural dos aprendentes. Assim sendo, é de suma importância compreender que existem diferentes perfis de estudantes, ainda mais quando se trata do sujeito com deficiência, mesmo que algumas características sejam semelhantes (Vygotsky,2001).

CONCLUSÃO

Os documentos legais que asseguram a Educação Especial na escola comum, na rede regular de ensino, orientam a prática docente nesse contexto e revelam a importância e o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes incluídos, pois eles estabelecem diretrizes sobre a oferta e permanência desses estudantes, ancorados por uma educação de qualidade.

Além disso, acabam orientando a prática docente, destacando a importância da formação continuada, abordagens inclusivas, metodologias acessíveis, a valorização da diversidade, e as especificidades como um recurso pedagógico. Se na formação docente não existir formações e movimentos de capacitar docentes e a quem desenvolve ações pedagógicas com o público supracitado, a formação acaba se tornando obsoleta.

Desta forma, é essencial que a formação docente inclua capacitações contínuas e específicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, assim, garantindo qualidade. Sem essas formações e movimentos de capacitação, as práticas pedagógicas tendem a se tornar obsoletas e inadequadas, revelando fragilidades no fazer docente, sendo incapaz de atender as diretrizes estabelecidas pelos documentos legais. A valorização da diversidade e a adoção de diferentes metodologias são essenciais para a construção de aprendizagens significativas e um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os estudantes consigam desenvolver-se plenamente. Por fim, é imperativo o investimento em formação de professores, a prática docente depende de atualizações contemporâneas de acordo com a realidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Mirian Vieira. **Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio: percepção e vivências de estudantes, pais e professores'**

06/12/2021 161 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, De 11 De Setembro De 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, janeiro de 2008. MEC/SEF. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4.ed.] – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD [et. al.] – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

FONSECA, Manoela da. **Trajetórias de vida: os processos formativos dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2022**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal de Santa Maria. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28957>

BERTONCELLI, Geisielen Santana Valsechi. **Currículo de Libras em Análise: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental'** 09/12/2020 196 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da UDESC.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. HORA, Genigleide Santos da. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: Percepção das Educadoras Luso-Brasileiras 15/12/2020** 210 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa e Biblioteca Anísio Teixeira-FACED-UFBA. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34509/1/Tese%20Final%20Consolidada.pdf>

MEC: Brasília - DF, 2008. BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis-RJ:Vozes, 2007, p. 9 - 29.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Terminalidade Específica e as Implicações para o Ensino Inclusivo no Contexto dos Institutos Federais**. 2022. 378 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/57861>

PINTO, Érica Nazaré Arrais. **Representações Sociais de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais a Respeito do Atendimento Educacional Especializado** 13/05/2021 undefined f. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, biblioteca depositária: Biblioteca Setorial Moacyr De Góes - Ce -Ufrn. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33972>

PARRUQUE, Hélio Daniel. **Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. 242 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_9a8c8d9b1a0a7d754e29c239b4a4c3a6

POPKEWITZ, Thomas. **História do Currículo, regulação social e poder**. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.173-210.

PEREIRA, Eliane Candida. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva: pela superação do pragmatismo reflexivo - contribuições da perspectiva histórico-cultural**. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-23062021-141629/pt-br.php>

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. **A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos - SP, 2022. 229 f. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66236>

SANTOS, S. R. dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana (ISSN 2175-0947)**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 135-156, 2012. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/271>.

SOUZA- BENTES, R.R. **A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetura, memória e discurso** 26/03/2020 199 f. Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan

FERNANDES. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-17072020-154447/pt-br.php>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações Sobre Formação Contínua e Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado** 30/09/2021 210 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122021-114303/en.php>

TREVISAN, S. **As políticas de Educação Especial em Institutos Federais:**

singularidades na educação profissional e tecnológica. 2023. 339 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em:

<https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/3498>

VYGOTSKY, L. LURIA, A. LEONTIEV. **A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

INTERVENÇÃO COM OS MONITORES DAS EMEIS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS DIANTE A DEMANDA DE CRIANÇAS NEUROATÍPICAS

INTERVENTION WITH EMEIS MONITORS IN THE MUNICIPALITY OF SÃO GABRIEL/RS IN THE FACE OF THE DEMAND OF NEUROATYPICAL CHILDREN

Elizabeth Wiethölter⁴⁴

Ana Laura Montardo⁴⁵

Maria Julia Cunha⁴⁶

Rafaela Valentini Salgado⁴⁷

Eixo Temático: Inclusão e Educação

Resumo

Acredita-se que através do trabalho desempenhado pela Psicologia, é possível conscientizar os monitores quanto ao conhecimento de como os transtornos do neurodesenvolvimento se manifestam na infância, para que possam identificar e posteriormente auxiliar com melhor desempenho as crianças neuroatípicas. Nesse sentido, acreditamos que o primeiro passo para uma melhoria da qualidade no atendimento dos monitores seja uma explanação didática a respeito desses transtornos, através de um folder, para um maior entendimento da complexidade e da importância do cuidado adequado para com as crianças acometidas. Sabendo que na infância o indivíduo pode apresentar os primeiros traços neuroatípicos, nosso grupo se propõe a criar rodas de conversas informativas sobre a importância de saber conduzir de forma correta aquele indivíduo e utilizar uma dinâmica de cartões para fixação de conhecimento. Foi selecionada, pelo grupo de acadêmicas do curso de psicologia da URCAMP/RS, uma Escola de Educação Infantil de pequeno porte situada na periferia do município com 8 monitores e 2 crianças com transtornos neuroatípicos, no intuito de qualificação através da apresentação de um folder educativo.

Palavras-chave: capacitação. TDA. TEA. TDI. psicologia

Abstract ou Resúmen

It is believed that through the work carried out by Psychology, it is possible to raise awareness among monitors about how neurodevelopmental disorders manifest themselves in childhood, so that they can identify and subsequently provide better assistance to neuroatypical children. In this sense, we believe that the first step towards improving the quality of care provided by monitors is an educational explanation of these disorders, through a brochure, to better understand the complexity and importance of adequate care for affected children. Knowing that in childhood, individuals may present the first neuroatypical traits, our group proposes to create informative discussion groups about the importance of knowing how to correctly guide this individual and use a card dynamic to consolidate knowledge. A group of students from the Psychology course at URCAMP/RS selected a small Early Childhood Education School located on the outskirts of the city with 8 monitors and 2 children with neuroatypical

⁴⁴ Acadêmica de Psicologia. elizabethwietholter.estudopsico@gmail.com

⁴⁵ Acadêmica de Psicologia. anamon0110@gmail.com

⁴⁶ Acadêmica de Psicologia. mariacunha189665@sou.urcamp.edu.br

⁴⁷ Professora Orientadora da Urcamp Rafaela Valentini Salgado. rafaelasalgado@urcamp.edu.br

disorders, with the aim of qualifying them through the presentation of an educational brochure.

Keywords ou Palabras Clave: training. ADD. ASD. TDI. psychology

Introdução

Este projeto busca evidenciar a falta de especialização e treinamento dos profissionais monitores nas escolas municipais de São Gabriel/RS, diante do contexto de 13 Escolas de Educação Infantil e 3 anexos em Escolas estaduais, 264 monitores e 1437 alunos/crianças, incluindo 73 neuroatípicos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 12.796/2013 tornou obrigatória a Educação Infantil, desmistificando a ideia de que esse espaço é apenas para cuidar de crianças enquanto os pais trabalham. A Psicologia oferece apoio com conhecimento dinâmico e acessível, fornecendo ferramentas adequadas para garantir o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças. Este projeto visa contribuir para a melhoria no cuidado desses profissionais e do público infantil.

Desenvolvimento

SOBRE OS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO SEGUNDO O DSM5-TR

Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais, o que acarreta prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Segundo o DSM 5-TR (APA, 2022): Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (deficiência intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficit funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Nesse transtorno há déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica, etc. Há também déficits em funções adaptativas que resultam na falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e

responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em atividades diárias como comunicação, participação social e vida independente.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. Alguns dos critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista envolvem déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no Funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva quando não apropriada, a remexer, batucar ou conversar em excesso. O TDAH começa na infância.

MONITORES E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GABRIEL

A contar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 12.796/2013, que torna obrigatória a Educação infantil, rompe-se o paradigma de que nesse espaço só pais que trabalham ou que queiram deixam suas crianças para cuidados, o que sugere um significativo aumento gradual/anual de matriculados na Educação Infantil. De acordo com a LDB 9394/ 96, art.29:

“A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

O município de São Gabriel apresenta em seu cenário educacional 13 Escolas de Educação Infantil e 03 anexos em Escolas estaduais, com 1224 alunos/crianças matriculadas de 4 meses a 5 anos de idade.

No quadro 1 abaixo foram sintetizadas as informações presentes no Manual para normatização dos monitores da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel:

Quadro 1: informações retiradas do manual de normatização dos monitores

Faixa etária	16 a 65 anos
Nível de escolaridade	• Ensino médio • Técnico • Superior
Forma de ingresso	• Concurso • Entrevista

Funções	● Atividades básicas: ● Acompanhar a entrada e saída de alunos; ● Atender ao público; ● Apoiar nas demandas do setor; ● Acompanhar a elaboração de planos de aula; ● Auxiliar na organização do setor; ● Acompanhar a montagem de painéis; ● Acompanhar as aulas; ● Acompanhar atividades escolares; ● Auxiliar na monitoria dos alunos na ausência do professor; ● Auxiliar na recepção dos alunos; ● Auxiliar no atendimento dos pais e alunos da escola; ● Auxiliar no monitoramento dos alunos com dificuldades; ● Encaminhar e direcionar os alunos para a sala de aula; ● Atividades intermediárias: ● Desenvolver atividades lúdicas e recreativas com os professores para o atendimento aos alunos; ● Monitorar alunos em sala de aula; ● Preparar sala de aula; ● Higienizar as classes da sala de aula; ● Zelar pelo bom atendimento as atividades e patrimônio tanto da escola quanto dos alunos; ● Nível avançado: -Participar de atividades extra curriculares; -Participar de reuniões; -Participar de reuniões com o grupo de trabalho; ● P.S. Os níveis são de acordo com as renovações
---------	---

Fonte: elaborado pelas autoras

No que se refere ao cuidar, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): “A base do cuidado humano é apreender como auxiliar o outro a se desenvolver como pessoa. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”. PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Os transtornos do neurodesenvolvimento são de origem genética (mutações gênicas, alterações congênitas, pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antissociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento); biológicas (prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais); (Roselli, 2010, p. 283) ambientais e socioculturais (Matos et al., 2015); ou adquiridas nos primeiros anos de vida. Interferem no desenvolvimento cerebral do indivíduo, podendo influenciar na aquisição e retenção de habilidades, comprometendo também a participação social (Haase, 2009, apud Pacheco, 2021)

A exclusão deste grupo social (pessoas com deficiência) tem início desde a infância. Ainda hoje muitas crianças não frequentam escolas regulares e muitas daquelas que estão matriculadas enfrentam diversas barreiras. A intervenção da psicologia no cotidiano escolar, portanto, visa a superação dessas barreiras, principalmente as atitudinais, as quais se expressam por meio de preconceitos, estigmas e mitos que atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando suas trocas sociais negativamente (Amaral, 1998, apud Mattos e Nuernberg, 2011).

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS NEUROATÍPICAS

Quando a criança envolve-se com o lúdico, ela tem a possibilidade de vencer medos, angústias, traumas e tudo em que consiste a sua sensibilidade. É necessário que o brincar seja espontâneo e este deverá refletir a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história de vida possibilitando o desenvolvimento intelectual, o equilíbrio emocional, a comunicação, criatividade e independência (Melo, 2011).

Segundo Valéria Melo (2011), utilizando jogos, o educador poderá explorar as várias habilidades de forma significativa e interessante. Sem haver pressão, imposição e cobrança, a criança se sente à vontade para superar as dificuldades cognitivas e emocionais. O jogo aponta regras definidas a serem obedecidas por todos os participantes. Sabe-se que os alunos com TDAH têm dificuldades em seguir e obedecer instruções, pois eles possuem dificuldades em se submeter adequadamente às regras de interação social. Do jogo em ação pedagógica, a criança compreenderá o porquê das regras e que estas fazem parte do início de qualquer

atividade lúdica. Portanto, é fundamental o papel do educador no processo de construção do conhecimento durante a realização dos jogos, devendo ele agir como organizador, mediador e incentivador da aprendizagem (Melo, 2011)

É necessário analisar as especificidades, suas realidades culturais, familiares, suas experiências escolares, suas interações, sua forma de se comunicar e entre outros aspectos. Assim será possível montar estratégias pedagógicas para trabalhar com essa criança no ensino regular na classe comum, já que é de direito de todas o respeito às suas necessidades específicas e o esforço para atendê-las, seja por meio de estratégias pedagógicas na escola, seja com orientações e parcerias com a família (Machado, 2019).

Após a leitura de artigos encontrados através de pesquisa no Portal Regional da BVS, foram destacados os seguintes tópicos a partir dos artigos lidos:

DADOS DIAGNÓSTICOS RECENTES A RESPEITO DOS TRANSTORNOS

Nota-se que o TDAH representa até 50% das consultas psiquiátricas infantis e sua prevalência varia de 2 a 12% da população pediátrica mundial. Dentre as principais características ligadas ao transtorno observam-se: vigilância auditiva, velocidade auditiva e visual, prudência auditiva e distúrbios comportamentais oposicionistas. O transtorno presente mais na infância torna-se perceptível, principalmente, aos nove anos quando se inicia as dificuldades nos campos neurológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, resultando na necessidade de cuidados específicos. Manifestações clínicas relacionam-se às dificuldades na compreensão de si, das pessoas e relacionamentos; ausência de mentalização do corpo; incapacidade de desenvolver e integrar experiências ou atividades humanas; dificuldade na percepção objetividade/realidade e o comprometimento geral da personalidade. (Silva et al., 2010). No que se refere ao TDAH, a literatura considera que é o distúrbio comportamental mais comum da infância com uma prevalência em todo o mundo entre 2 e 7%, média de 5%, Manifesta-se por desatenção, impulsividade e hiperatividade e está mais frequentemente associado a crianças em idade escolar.

Com relação ao TEA, observa-se sintomas característicos, como déficits sociais, de linguagem e de comunicação e presença de comportamentos repetitivos e restritivos. O TEA afeta aproximadamente dois a 4% da população, numa

proporção de 3:1 entre o sexo masculino e feminino (Castro et al., 2022). Com isso os modelos de intervenção comportamental intensiva têm sido indicados pela literatura científica como aqueles que produzem os maiores ganhos em várias áreas do desenvolvimento de pessoas com TEA (por exemplo, linguagem, cognição, socialização, autocuidados, entre outras), desde a década de 1980 até o momento presente (Lovaas, 1987; Mallavarapu et al., 2019). Conhecidos no Brasil como “terapia ABA” (Applied Behavior Analysis), esses modelos de intervenção são caracterizados por estimulações que ocorrem predominantemente de maneira individualizada (um educador para uma criança com autismo), realizadas por muitas horas semanais (de 15 a 40 horas), por pelo menos dois anos consecutivos, que abrangem várias áreas do desenvolvimento simultaneamente (por exemplo, linguagem, cognição, socialização, autocuidados, entre outras) e que são fundamentadas em princípios de análise do comportamento (Romanczyk & Mceachin, 2016).

O diagnóstico precoce da DI contribui para uma intervenção mais antecipada com identificação das habilidades, melhor aceitação da criança na comunidade e melhora da ansiedade dos pais. A maioria das crianças, quando lactentes, apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou distúrbios. Não há alterações físicas específicas nos casos de deficiência intelectual, porém os distúrbios encontrados na criança podem representar o primeiro sinal de alguma DI. A DI grave é geralmente identificada por volta dos 3 anos. No caso de DI leve, o diagnóstico é mais tardio e permanece nos primeiros anos escolares, nos quais a criança não consegue acompanhar as demandas acadêmicas ou sociais típicas da idade; e, posteriormente, são observadas as limitações da criança conforme as demandas escolares oferecidas.

Inúmeros fatores, genéticos e teratogênicos, causam a DI, entre estes estão o uso do álcool na gravidez, agentes infecciosos e defeitos congênitos do sistema nervoso central (SNC), que apesar de serem congênitos, não significa que sejam geneticamente determinados. Os erros inatos do metabolismo representam 1% a 5% dos casos de DI. As causas de DI geneticamente determinadas podem ocorrer de forma isolada (não sindrômica) ou associada a outros sinais e sintomas físicos

(sindrômicas), sugerindo um quadro específico; ou seja, além da DI, o paciente apresenta um quadro que caracteriza uma síndrome, por exemplo a síndrome de Down ou trissomia do 21. Em um estudo realizado na Colômbia, 239 pacientes com DI foram avaliados e as principais causas encontradas foram os fatores pré-natais (infecções e prematuridade) e perinatais (hipóxia e hiperbilirrubinemia, HIV e hipotireoidismo congênito) e pós-natais (infecções do SNC, traumatismo cranioencefálico).

EDUCAÇÃO EM SAÚDE

As estratégias educacionais, aliadas às vivências humanas, desencadeiam processos que alteram a estrutura cerebral do aprendiz (Conseza e Guerra, 2011). Essas mudanças propiciam a emergência de novos comportamentos, resultantes do processo de aprendizagem. Portanto, as estratégias educativas que consideram o funcionamento cerebral têm maior chance de êxito (Cossentini et al., 2020; Zaro et al., 2010). Com isso, há uma necessidade premente de identificar e implementar estratégias educacionais eficazes que possam ajudar os alunos com TDAH nos processos de aprendizagem e desenvolver habilidades socioemocionais.

O que muitos desconhecem é que não é o professor que já está inserido na escola comum que precisa ser especialista na deficiência do aluno, mas sim obter conhecimentos e orientações relativas a ela, neste sentido torna-se primordial a sua capacitação contínua e a interação com o professor especialista em TDI para o sucesso desta mediação. (Campos, 2017).

É importante que o professor tenha em mente que o aluno autista consegue seguir rotinas e por isso, deve criá-las como estratégias de ensino e de aprendizagem. É justamente neste aspecto que o professor deve intervir como mediador, fazendo com que o aluno autista consiga aceitar a mudança e atuar sobre a mesma (Mazotta, 2003).

Conclusão

É indispensável que haja um profissional de Psicologia dentro da rede educacional diante as presentes demandas apresentadas, pois quanto antes a criança neuroatípica for direcionada assertivamente dentro das suas habilidades, menores

serão os prejuízos acarretados no seu desenvolvimento. Quanto ao monitor, é essencial que ele tenha cursos de capacitação para melhor direcionar a criança, assim como melhor atuará na sua área e terá qualidade na sua atuação, entendendo, compreendendo e sentindo o pertencimento às atividades. Quanto à rede educacional, seria válido repensar o tempo contratual dos monitores, pois quando há uma qualificação que valoriza o trabalho dos mesmos, a vontade de persistir no local de trabalho será significativa e posteriormente evitará rodízios de profissionais.

Referências

American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. S. O processo de inclusão e os alunos com deficiência intelectual. WebArtigos, 2017. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-processo-de-inclusao-e-os-alunos-com-deficiencia-intelectual/153046>>. [Consultado em 07/07/2024].

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011

COSENTINI, C.R.; COSENTINI, L.T. R.; POLO, N. Q. Neurociência e educação: reflexões sobre o TDAH. Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM: TCC, v. 6, n.1, 2020.

DE MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil . Revista Educação Especial, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011. DOI: 10.5902/1984686X1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 26 out. 2023.

DÖRR, Bruna Cristina. “QUEBRA-GALHO?” O TRABALHO DO MONITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. p 1 - 56, 2018.

FOLHA, D. R. da S. C.; CARVALHO, D. A. de. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com

transtornos do neurodesenvolvimento. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 290-298, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v28i3p290-298. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/135031>. Acesso em: 26 out. 2023.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. p 1 - 15, 2019.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH E APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO. p 1 - 12, 2015.

MELO, Valeria Miguel da Cruz. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. p 11 - 70, Brasília, 2011.

MENDES, Melina Thaís da Silva. Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. 2016.

MAZOTTA, M. J. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. 3 ed. São Paulo: EPU, 2003.

OLIVEIRA, Luciana Gonçalves. A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES. p 1 - 14, 2016.

OLIVEIRA, Luciana Gonçalves. PRECONCEITO, DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PRIMEIROS ACHADOS DE PESQUISA. p 1 - 12, 2015.

PACHECO, Vaneide Silva dos Santos. PREVALÊNCIA DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. p 1 - 26, 2021.

REIS, Rosângela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. p 1 - 30, 2008.

SILVA, José Felipe Bezerra da; ARAÚJO, Railla Loislane Alves de. Educação infantil e autismo: estratégias de professores e responsáveis no ensino remoto. 2021. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

TRANCREDI, Cleunice Carvalho da Rosa et al. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. p 1 - 13, 2022.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Book Antiqua, formato e-book, pdf,
em 2024.